

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы
XII международной научной конференции

(Гомель, 21 октября 2022 года)

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2022

УДК 811.13:811.11:37.091.3:811'243

В сборник вошли материалы выступлений участников международной научной конференции, посвященные актуальным проблемам романо-германской филологии, теоретическим и прикладным аспектам методики преподавания иностранных языков и формирования межкультурной компетенции.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам языковых факультетов, интересующимся вопросами лингвистических и литературоведческих исследований, проблемами перевода и переводоведения, а также современными технологиями в области преподавания иностранных языков.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Е. В. Сажина (гл. ред.) Н. В. Насон (отв. секретарь),
И. А. Хорсун, О. Н. Чалова, С. Н. Колоцей

ISBN 978-985-577-981-1 © Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», 2022

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ. ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 811.161.1-027.63

Д. Ф. Арцыменя, Н. Е. Петрова

*(Белорусский государственный университет информатики
и радиоэлектроники, Минск)*

ЭЛЕКТРОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается внедрение электронных технологий в обучение иностранным языкам в технических вузах. Описывается опыт преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в соответствии с новыми образовательными стандартами, принятыми в Республике Беларусь. Представлены особенности разработки и внедрения электронного образовательного ресурса (ЭОР) по дисциплине «Русский язык как иностранный». Обращается внимание на преимущества ЭОР в обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях. Формулируются рекомендации о возможных стратегиях использования электронных технологий в практике обучения иностранным языкам.

Вследствие информатизации сферы образования особое значение в методике преподавания языков получает процесс документирования методологий и практик использования электронных технологий. Принятие новых образовательных стандартов высшего образования в Республике Беларусь привело к тому, что сократился период обучения на большинстве специальностей с 5-ти до 4-х лет. При этом объём необходимых знаний и умений, которыми должны овладеть будущие специалисты, в некоторых случаях возрос. Кроме этого, в Республике Беларусь наблюдается тенденция адаптации высшего образования к мировым стандартам, что обуславливает необходимость изменения содержания обучения, перехода от традиционной системы освоения программного материала к управляемому самостоятельному получению знаний. Потребность использования электронных технологий возросла

после 2020 г. в связи с пандемией COVID-19, когда вся система образования в Республике Беларусь (а также во многих других странах) экстренно перешла на электронное обучение.

В Республике Беларусь на современном этапе развития системы образования обязательным элементом научно-методического обеспечения образовательного процесса в последние годы стал электронный образовательный ресурс (ЭОР). Рассмотрим особенности ЭОР в обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях. Под ЭОР обычно понимают образовательный ресурс в электронно-цифровой форме, для использования которого необходимы средства вычислительной техники [1]. В свою очередь, это определение достаточно общее и не раскрывает всей сути ЭОР. Мы считаем, что в отношении преподавания дисциплин в высших учебных заведениях наиболее точно особенности ЭОР иллюстрирует следующее определение: «это систематизированные учебные, научные и методические материалы или ссылки на эти материалы по учебной дисциплине для самостоятельного изучения обучающимся теоретического материала и выполнения им видов учебной деятельности, предусмотренных учебным планом (программой) в зависимости от формы получения образования, набор фондов оценочных средств для диагностики сформированных компетенций, разработанные в электронном виде и размещённые в системе электронного обучения» [2]. Действительно, именно в таком ракурсе электронные технологии позволят эффективно обеспечить все компоненты образовательного процесса: не только получение новых знаний, но и практическое их применение, а также аттестацию, или контроль.

На кафедре общеобразовательных дисциплин Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники (БГУИР) активно разрабатываются ЭОР по всем учебным дисциплинам. Практика их внедрения в учебный процесс показала, что электронные технологии являются эффективными средствами обучения иностранным языкам. Рассмотрим особенности разработки ЭОР по дисциплине «Русский язык как иностранный».

По нашему мнению, основные преимущества ЭОР в обучении иностранным языкам следующие: возможность овладения языком удалённо; организация обучения в любое время из любой точки; реализация индивидуального подхода в обучении; обеспечение конфиденциальности; создание психологически комфортной атмосферы для обучающегося. В свою очередь у ЭОР есть и недостатки, например, финансовые, касающиеся затрат на его подготовку и обновление. Немаловажной проблемой являются кадровые вопросы,

поскольку во многих случаях преподаватели-языковеды не владеют на достаточном уровне электронной грамотностью.

Опыт активного использования электронных технологий в обучении РКИ показал, что без интерактивного общения преподавателя и обучающегося последнему невозможно приобрести необходимый для учебно-профессиональной сферы уровень иноязычной языковой компетенции. Обучение иностранным языкам без непосредственного участия преподавателя значительно снижает эффективность овладения языком. Поэтому, на наш взгляд, основное требование, которое должно быть учтено в процессе разработки ЭОР по РКИ или любому другому иностранному языку – возможность удалённого очного общения преподавателя с обучающимися, например, по видео-конференц-связи. Достигнуть вышеупомянутых условий можно благодаря использованию так называемых виртуальных корпоративных платформ, которые сегодня активно внедряются в образование. Наиболее известные и популярные среди них следующие: Coursera, Microsoft Teams, EdX, eFront и другие. В Республике Беларусь популярна образовательная платформа Moodle, которая полностью удовлетворяет основным требованиям в обучении РКИ [3, с. 121].

Как уже отмечалось ранее, при моделировании ЭОР по иностранным языкам считаем обязательным условием обеспечение чередования интерактивных консультаций или занятий по видео-конференц-связи с управляемой самостоятельной работой студентов, осуществляемой по электронным материалам ЭОР. Именно такая форма обучения будет эффективной в формировании иноязычной языковой компетенции.

Несмотря на множество преимуществ электронных технологий обучения иностранным языкам существует и ряд проблем, которые могут возникнуть в процессе их использования. Основная проблема, которая может возникнуть как со стороны разработчика, так и со стороны обучающегося, по нашему мнению, – это возможный технический сбой в работе компьютера, сервера, Интернета и т. д. ЭОР требует профессионального технического обеспечения и оборудования как на стороне преподавателя, так и на стороне обучающихся. На практике это условие не всегда можно удовлетворить в полной мере. К другим важным проблемам, сопровождающим использование ЭОР в учебном процессе, отнесём такой факт, что ЭОР требует высоких временных затрат от разработчика, который должен постоянно актуализировать материалы, ежегодно обновлять тестовые задания и др. Также использование ЭОР в образовательном процессе требует и со стороны обучающихся многих усилий, в первую очередь, высокой мотивации, ко-

тору не всегда можно увидеть у них. Существенным недостатком ЭОР может стать и перезагруженность нецелесообразными материалами и гиперссылками, в результате чего студент может просто запутаться и потерять интерес к процессу обучения [4, с. 390].

Разработка ЭОР по иностранному языку должна проводиться в строгом соответствии с действующей учебной программой. Он обязательно должен быть основан не только на возможностях применения инструментов облачных технологий, но и видео-конференц-связи. Разработанный в БГУИР ЭОР по РКИ полностью удовлетворяет названным выше условиям. Он рассчитан на 3 года обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе и представляет собой материал для постепенного углубления и развития навыков от повторительно-корректировочного курса до основного уровня владения языком. Каждый семестр (а всего их 6 соответственно 3-м курсам обучения) представлен двумя отдельными модулями. Основное внимание в каждом модуле уделяется отбору учебного материала, в результате которого учитываются потребности студентов и их будущая профессиональная деятельность.

Разработанный ЭОР включает в себя авторские конспекты лекций, презентации, оцифрованные учебные издания, допущенные Министерством образования Республики Беларусь, медиа- и видеоданные, ссылки на источники, находящиеся в открытом доступе в репозитории БГУИР и в сети Интернет, интерактивные тесты, контрольные вопросы, алгоритмы и примеры выполнения заданий, контрольные работы и многое другое, причём выбор этих материалов регламентируется формой получения образования. К примеру, обязательными элементами в разделе «Дистанционная форма обучения» выступают ИПР (индивидуальные практические работы) и КР (контрольные работы). В этом случае используется ресурс «Задание». Он предусматривает прикрепление ответов студентов в виде любых файлов непосредственно в элементе курса. Преподаватель может синхронизировать выполнение задания по времени (доступность с определенного числа, крайний срок сдачи и т. д.), комментировать ответ студента, оценивать задание по установленной шкале и др. При оценивании задания имеется возможность оставлять комментарии прямо в ответе студента, также можно загрузить отдельный файл с письменным отзывом или аудиокomentarием.

Преимущество ЭОР заключается в том, что обучающимся можно беспрепятственно перемещаться по всем модулям и заданиям курса. Весь рассчитанный на курс материал (и теоретический, и практический, и контрольный) собран в одном месте, студент в лю-

бой момент может повторить забытые темы из предыдущих модулей. Это значительно упрощает процесс обучения.

ЭОР имеет эффективную организацию контроля во всех модулях курса. Раздел «Контроль знаний» разработан согласно единому требованию, действующему в БГУИР. Каждый модуль включает 15 интерактивных тестов (по количеству обучающихся в учебной группе) из 10-и вопросов. На каждый вопрос предлагается 5 вариантов ответов, один из которых правильный. Обучающийся мгновенно видит результат теста и имеет возможность проанализировать свои ошибки. Такая форма контроля знаний, с одной стороны, удобна и экономна по временным ресурсам, однако не всегда позволяет объективно оценить работу, поскольку трудно установить, что задание выполнено студентом самостоятельно. В свою очередь, в самообразовании, когда студент сам хочет проверить уровень усвоения материала, эта форма достаточно эффективна [5].

Помимо ЭОР, существует множество иных электронных технологий, эффективных в формировании иноязычной языковой компетенции студентов вуза. Благодаря специальным компьютерным программам, приложениям, электронным учебникам стало возможно изучение иностранного языка удалённо, в живой, творческой, интересной и естественной формах и, самое главное, значительно повысило заинтересованность студентов. Мы считаем, что на сегодняшний момент высокоэффективным электронным средством в изучении иностранных языков может стать мобильное приложение, однако существует недостаток таких продуктов, которые были бы ориентированы на преподавание иностранных языков в вузах и разработаны с учётом учебных программ.

Таким образом, электронные технологии являются эффективным средством формирования иноязычной языковой компетенции. Они позволяют изучать иностранные языки удалённо, что особенно актуально в период пандемии COVID-19. Однако для достижения результата в обучении иностранным языкам необходимо чередовать интерактивные консультации обучающихся с преподавателем (очные или по видео-конференц-связи) и самостоятельную работу студентов с электронными материалами или иными цифровыми ресурсами.

Список использованной литературы

1. Электронные образовательные ресурсы. Виды, структуры, технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://swsysweb.ru/electronic-educational-resources.html>. – Дата доступа: 21.09.2019.

2. Положение об электронном образовательном ресурсе учебной дисциплины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_147321.pdf. – Дата доступа: 29.09.2021.

3. Петрова, Н. Е. Дистанционные технологии в обучении русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы / Н. Е. Петрова // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2021. – № 1 (124). – С. 119–122.

4. Арцыменя, Д. Ф. Использование цифровых технологий для формирования языковой компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе / Д. Ф. Арцыменя, Н. Е. Петрова // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве : сборник материалов Международного научного конгресса. В 3-х частях, Москва, 06–10 декабря 2021 г. / М. Н. Русецкая (гл. ред.), М. А. Осадчий (отв. ред.). – Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. – С. 389–393.

5. Арцыменя, Д. Ф. Мультимедийные сервисы виртуальной образовательной среды – современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного / Д. Ф. Арцыменя // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы : сборник статей участников IV Международной научно-практической конференции, Арзамас, 28 марта 2022 года / науч. редактор Л. Н. Набилкина, отв. редактор Д. Л. Морозов. – Арзамас: Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», 2022. – С. 21–25

УДК 1751.81.811.111-26

Л. В. Бедрицкая, Л. И. Василевская

(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ САМООБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье затрагиваются проблемы организации самообразовательной деятельности студентов, а также анализируются причины их «несамостоятельности». Определены роль и место преподавателя в процессе формирования самостоятельности.

давателя в формировании навыков самостоятельной работы и обоснована необходимость развития навыков рефлексивного мышления. Из опыта работы предложены некоторые форматы и варианты организации данного вида деятельности.

Вопрос самостоятельной работы находится в поле зрения исследователей не одно десятилетие, но единого понимания не существует до сих пор. Самостоятельная работа трактуется и как форма организации учебной деятельности (М. А. Данилов, Б. Д. Есипов), и как метод обучения (Н. В. Кузьмина, М. Н. Скаткин), и как средство организации учебной деятельности (П. И. Пидкасистый). Мы склоняемся к мнению И. А. Зимней, которая рассматривает самостоятельную работу как высшую форму учебной деятельности.

Под учебной деятельностью, вслед за И. А. Зимней, мы понимаем деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку.

Продолжением этого тезиса является идея, высказанная Е. Л. Евдокимовой, об эффективности обучения, которое заключается не столько в работе педагога по преподаванию учебной дисциплины, сколько в формировании у студента знаний, умений и навыков, позволяющих ему рационально организовывать, успешно осуществлять и контролировать самостоятельное изучение наук как в период обучения в учебном заведении, так и по его завершении [1].

Работы Т. М. Дерендяевой, Е. А. Ярошенко, Е. Е. Волковой, Ю. А. Грачева, А. Н. Небабы, В. Л. Крайника исследуют готовность к обучению студентов высшей школы в целом и их готовность к самостоятельной работе как к определенному виду деятельности в вузе. Готовность, согласно словарному толкованию, есть активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизация сил для выполнения задачи. Для готовности требуются знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершать определенные действия. Психологическими предпосылками возникновения готовности выполнения этих действий являются их понимание, осознание ответственности, желание добиться успеха, желание работы. Готовность к деятельности – это сложнейшая динамическая система, включающая интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые точки психики человека.

Активное включение дистанционной формы обучения в процесс образования в настоящее время вывел вопрос умения студентов самостоятельно работать на первый план. Отсутствие постоянного «аудиторного» контроля дает возможность студентам почувствовать в некоторой степени большую свободу, но одновременно является проверкой способности студента брать на себя полную ответственность за свою работу и свои результаты.

Целый ряд исследований показывают, что самостоятельная работа «отличается системностью в среднем только у 13% студентов, а более чем у 70% носит эпизодический характер». Анализируя причины «несамостоятельности» студентов, исследователи отмечают, прежде всего, несформированность навыков самостоятельной работы и их не востребованность. От студента по-прежнему требуется правильно, в соответствии с общепринятыми представлениями воспроизвести прочитанный или услышанный материал. Это удобно и менее затратно по времени и усилиям.

Хороший образовательный процесс – это процесс, порождающий самообразование, которое, в свою очередь, зависит от уровня вовлеченности человека в деятельность по построению и реализации замысла своего образования. Самообразовательная деятельность студентов характеризуется самостоятельным отбором материала, определением стратегии и тактики его изучения, решением проблем и задач, возникающих в ходе изучения.

Ядром самостоятельности является Я-концепция – система представлений человека о себе, о своем месте в этом мире, о своих способностях, возможностях, желаниях, мечтах и их воплощении. Знание и понимание себя позволяет студенту лучше и точнее оценить свой потенциал. Первоочередной задачей преподавателя становится помощь в раскрытии этого потенциала и его реализации. Реализация потенциала должна начинаться с создания условий для его реализации, а это, прежде всего, создание такой образовательной среды, которая бы в полной мере помогла студенту раскрыться в ходе осуществления его учебной деятельности [2, с. 13].

Обсуждение темы самостоятельной работы неизбежно приведет нас к вопросу: а насколько студенты к ней подготовлены? Самостоятельное изучение какого-то материала предполагает готовность студента к обучению в целом и готовность к обучению в высшей школе в частности. Создается впечатление, что выпускники школ (равно как и их родители) не задаются этим вопросом, уверенные в том, что если справились со школьной программой, то и с вузовской справятся. Эта

ситуация четко прослеживается на первом курсе, особенно в первом семестре, когда студент видит свою задачу только в четком выполнении заданий «от сих и до сих», ждет, что ему все объяснят, разжуют, а он, в лучшем случае, только запишет и выучит. Ни о какой самостоятельности нет и речи. Очевидно, что для изменения ситуации, преподаватель должен приложить максимум усилий для того, чтобы подвести студента к пониманию не только важности, но и необходимости развития навыков самостоятельной работы.

Идея самообразовательной деятельности студентов близка к позиции академических свобод, характерных для университетов, и выполняется при отсутствии жесткого инструктажа, детального разъяснения, без жесткого контроля за ходом выполнения работы со стороны преподавателя. По сути – это создание образовательной среды, не только благоприятной для развития навыков самостоятельной работы, но и стимулирующей такую деятельность.

О. Е. Лебедев, размышляя о характерных особенностях образовательной среды, рассматривает ее как основной фактор достижения нового качества образования. В такой среде ценятся проявления самостоятельности, а не послушной исполнительности, потребность в истине, а не способность дать правильный ответ, индивидуальность, а не одинаковость, способность взаимодействовать, а не готовность подчиниться групповому давлению, готовность принять на себя личную ответственность, а не перекладывать ее на плечи другого человека [3, с. 5].

Для создания такой среды необходимо усиление диалогизации в способах презентации теоретического материала, внедрение в курс таких форм деятельности, которые предусматривают индивидуальную и коллективную работу, с элементами самостоятельного исследования и дискуссии, что будет способствовать сознательной мотивированности действий студентов и их обоснованности. У студентов, по мнению С. Л. Рубинштейна, будет развиваться потребность и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, способность самому видеть вопрос и найти подход к его решению. Все это, несомненно, требует разработки методик, ориентированных на организацию взаимодействия преподавателя и студента [4, с. 92].

Формат и вариант организации самостоятельной работы студентов зависит от целого ряда факторов: дисциплины, курса, уровня подготовки группы, взаимоотношений в группе и т. д. Одним из наиболее продуктивных методов в плане индивидуализации

подготовки и зависимости результатов от работы группы в аудитории являются обучающие презентации. Наиболее привлекательными моментами этого вида самостоятельной и самообразовательной работы являются последовательность и самостоятельность осуществляемых поисковых операций. Студент должен самостоятельно определить тему, увязать ее с текущей ситуацией, разглядеть в этой теме ключевую проблему, предложить вариант дискуссии, продумать структуру и ход всего занятия, выслушать своих коллег, дать оценку их доводам и предложить свой вариант решения, построить доказательство, сделать выводы. Такая работа способствует активизации исследовательской и проектной деятельности, развитию читательской активности, систематическому развитию всех видов речевой деятельности и речевой культуры, дает понимание межпредметных связей и, что очень важно, вырабатывает навыки рефлексии, самоанализа и адекватной самооценки [5, с. 124].

Когда студент выполняет учебное задание, а в данном случае самостоятельно выбирает тему, он не только вскрывает и выделяет структуру решения учебной задачи, преобразуя его и извлекая необходимую информацию, но одновременно порождает, формирует и развивает свою собственную деятельность. Осуществляется так называемая «рефлексивная субъективация», когда ученик может утверждать: знаю, умею, владею. Развитие навыков рефлексии являются определяющими, поскольку рефлексия встроена в механизм саморазвития (С. А. Манюрова). Рефлексия способствует осознанию накопленного опыта и, по мнению Дж. Дьюи, рефлексивное мышление способствует развитию трех качеств: открытости, целенаправленной заинтересованности и ответственности за последствия. Именно они, по мнению ученого, и составляют основу образования, а образование без самообразовательной деятельности невозможно [6, с. 80].

Такой вид самообразовательной деятельности меняет роль преподавателя. Он становится консультантом и помощником, основной целью которого, на наш взгляд, является не сообщение готовых знаний или инструкций, а постановка вопросов и задач таким образом, чтобы студенты сами были мотивированы не только найти ответы и пути решения проблемы в рамках той или иной темы, но и брали ответственность за выбор темы и формат работы по этой теме. Такая работа в значительной степени позволяет упорядочить учебную деятельность студента, придать ей определенную внутреннюю логику, сформировать профессионально-ориентированный багаж знаний. Более того, включенные в работу знания, интуиция, логика,

эмоции дают синергический эффект и мотивируют студента на продолжение изучения выбранной темы с выходом на курсовую работу или диплом.

Следует признать, что отданный на откуп студентам выбор темы не всегда приводит к предполагаемой глубине проработки выбранного материала. Немотивированные, слабые студенты ищут тексты попроще, попонятнее, избегая гиперссылок и довольствуясь минимумом. Но как показывает практика, это происходит в начале работы в таком формате, и в большинстве случаев со временем ситуация меняется, поскольку студенты не хотят выглядеть в глазах своих «коллег» слабым звеном и начинают работать с большей ответственностью. Приходит понимание, что излишняя простота не порождает проблемной ситуации, не дает почвы для рассуждения и дискуссии, убивает интерес к самой теме. Хотя и выбор самой темы тоже может вызывать вопросы: одна и та же тема может для кого-то быть очень важной и интересной, а для кого-то скучной и не вызывающей никакого интереса.

Что означает психологически для самого студента осуществление им самостоятельной работы? Прежде всего – это внутренне мотивируемая учебная деятельность, организуемая и осуществляемая студентом в наиболее удобное с его точки зрения время, контролируемая им самим как по процессу, так и результату. Формами контроля могут быть самопроверка, порой отсроченная, проверка одногруппниками, консультация преподавателя и некоторые другие. Прямой контроль по инициативе преподавателя должен постепенно сводиться к минимуму.

Ещё одним вариантом развития навыков самостоятельной работы является подготовка тезисов и выступления на научной студенческой конференции. Подготовка к конференции – это, прежде всего, определение сферы исследовательского интереса. Преподаватель может подсказать, даже порекомендовать что-то, но выбор студент делает сам. Далее следует самостоятельный поиск и выбор темы, определение проблемы. Перед студентом нелёгкий выбор: тема лёгкая, но не интересная; интересная, но очень сложная; интересная, но слишком далёкая от реальной жизни; интересная, но требует другого уровня знаний и подготовки.

Исследовательская работа дает возможность студенту увидеть свое развитие в приобретении знаний и умений, важных для его будущей карьеры. Приобретение таких навыков, как постановка и развитие вопроса, сортировка и оценка информации, навык глубокого

аналитического чтения, творческого переосмысления полученной информации, составление текста выступления в разных форматах, и др. В ходе подготовки студент неизбежно приходит к пониманию, что ему не хватает знаний в области академического этикета, и эти знания, как правило, приобретаются через самостоятельную проработку соответствующего материала. Вся работа направлена на формирование и развитие навыков самостоятельно анализировать свою работу, определять пробелы и находить возможности и способы эти пробелы ликвидировать.

Но при этом не стоит забывать, что положительный ответ на вопрос, могут ли у студента сформироваться навыки самостоятельной работы, зависит от эффекта совместных действий преподавателя и студента и четкого осознания студентом особенностей этой специфической формы деятельности, которая предъявляет к нему очень высокие требования. Способность преподавателя организовывать и направлять деятельность учащихся, а также психологическая готовность и желание студентов принимать на себя определенную долю ответственности за ход и результаты самостоятельной работы являются определяющими для организации такого рода деятельности. Тем не менее, по сравнению с традиционной формой обучения преподавателю не нужно снимать все трудности, с которыми студент может столкнуться при выполнении задания. Наоборот, эффективность обучения возрастает, если ученик самостоятельно найдет решение и подберет способ его выполнения. При такой форме обучения каждый студент определяет свою стратегию выработки навыков самостоятельной работы, что в конечном итоге будет способствовать формированию собственной культуры самообразования.

Список использованной литературы

1. Евдокимова, Е. Л. Самостоятельная работа в вузе [Электронный ресурс] / Е. Л. Евдокимова. – Режим доступа: elib.bsbu.by. – Дата доступа: 09.09.2022.

2. Zimmermann, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis / B. J. Zimmermann // *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. – 2001. – № 25. – P. 1–38.

3. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // *Школьные технологии*. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

4. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 145 с.

5. Бедрицкая, Л. В. Могут ли презентации быть обучающими? / Л. В. Бедрицкая, Л. И. Василевская // Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов: матеріали V міжнародної науково-практичної конференції, Тернопіль, 18-19 травня 2016 року / М-во освіти і науки України, Тернопільський національний економічний ун-т. Тернопіль: Астон, 2016. – С. 122–125.

6. Уман, А. И. Структура рефлексивной деятельности учащихся в процессе обучения / А. И. Уман, М. А. Федорова // Инновации и образование. – 2009. – № 1. – С. 78–86.

УДК 1751.81.811.111-26

Ю. М. Булаш, Т. Н. Яковчиц

(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье подробно рассматриваются составляющие мотивации студентов первого и второго курсов факультета международных бизнес-коммуникаций к изучению английского языка как специальности. В результате анкетирования выявлены компоненты внутренней и внешней мотивации современного студента, условия учебного процесса, способствующие лучшему усвоению преподаваемых дисциплин.

Достаточно часто от преподавателей можно услышать жалобы на то, что современные студенты не хотят учиться. По нашему предположению, нежелание изучать ту или иную дисциплину может быть связано, вкуче с другими факторами, которые в данной статье освещаться не будут, с отсутствием мотивации.

В работах исследователей неоднократно подчеркивалось, что мотивация является одним из важнейших факторов, определяющих успех в изучении иностранного языка [1], и что одной из сложнейших задач преподавателя является поддержание мотивации у студентов [2].

Комплексный характер мотивации подтверждается многими исследованиями. З. Дерней в статье «Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom» рассматривает социальный аспект мотивации

к изучению иностранного языка (the social dimension of L 2 motivation). Он утверждает, что изучение иностранного языка является комплексным процессом, включающим не только овладение новыми знаниями, но и качества личности и социальные компоненты. Он также описывает элементы мотивации, относящиеся к ситуациям обучения, такие как компоненты, связанные непосредственно с курсом, с преподавателем и с группой [1, с. 277–279]. Х. Дуглас Браун в статье «M&Ms for language classrooms? Another look at motivation» размышляет о сложности понятия «мотивация», ссылаясь на различные теории (бихевиористскую, психоаналитическую, когнитивную, гуманистическую, аффективную) [3, с. 384–385]. Он обращается к мнениям ученых относительно внутренней и внешней мотивации (intrinsic and extrinsic motivation) и задается вопросом об их значимости и взаимозависимости, а также представляет примеры видов деятельности на занятиях по иностранному языку, которые направлены на формирование внутренней мотивации [3, с. 386–388]. Он задается вопросом о том, как можно поменять к лучшему наше преподавание иностранных языков, основываясь на принципах внутренней мотивации [3, с. 389]. В более поздних работах утверждается, что внутренняя мотивация играет важную роль в достижении студентами академических успехов [4]. В статье «Researching Motivation: from integrativeness to the ideal learner self» подчеркивается, что если у студентов будет представление о том, к какому результату в процессе изучения языка они придут, они будут мотивированы работать, чтобы достичь своей цели [5].

Полагаем, что задача современного преподавателя университета – способствовать включению факторов комплексной мотивации в учебный процесс. В связи с этим целью нашего исследования является изучение факторов, мотивирующих студентов, которые изучают английский язык как специальность.

Для проведения исследования была создана анкета для студентов первого и второго курсов факультета международных бизнес-коммуникаций Белорусского государственного экономического университета, состоящая из 32 вопросов. Приводим ниже обобщенные результаты опроса среди 45 студентов.

На вопрос «Есть ли у Вас цель, к которой Вы стремитесь в процессе изучения английского языка в университете? Если да, опишите кратко Вашу цель» был получен однозначный ответ «да», а пояснения можно обобщить следующим образом: чтобы свободно владеть языком (большинство студентов), чтобы найти достойную работу / получить достойную профессию / уехать работать или

учиться, а также чтобы расширить кругозор, уверенно себя чувствовать, сломать языковой барьер (меньшинство студентов). Как видно из результатов, у большинства студентов присутствует внешняя мотивация, несмотря на то, что она нечетко сформулирована; у некоторых есть внутренняя мотивация, обусловленная познавательными стремлениями и психологическими особенностями.

В следующем вопросе анкеты, связанном с целью изучения английского языка, студентам были предложены варианты выбора ответов, и ответы также указали на присутствие как внешней, так и внутренней мотивации. Так, большинство студентов изучают английский язык, чтобы общаться с представителями разных культур и понимать их (84,4 %), найти хорошую работу в будущем (80 %), успешно работать с представителями разных культур (68,9 %), иметь доступ к источникам информации на английском языке (57,8 %), стать образованным человеком с широким кругозором (51,1 %). Интересно, что вариант «чтобы успешно сдать сессию» выбрало только 17,8 % студентов.

Ответы на вопрос «Вам легче и интереснее изучать английский язык в группе, где дружественная атмосфера?» достаточно предсказуемы: для 84,4 % студентов дружественная атмосфера однозначно способствует изучению языка, для 13,3 % играет значительную роль и лишь для 2,2 % (одного студента) дружественная атмосфера не влияет на процесс изучения языка.

Для большого количества студентов сокращение численности учебной подгруппы с 12 до 6–8 человек повлияло бы на процесс изучения языка: 51,1 % студентов считают, что преподаватель уделял бы каждому больше внимания; для 26,7 % важна более развернутая оценка преподавателем их прогресса; 26,7 % стали бы учиться с большим удовольствием; для 24,4 % уменьшение численности означает больше возможностей для контролируемого преподавателем выполнения заданий. Для 33,3 % студентов уменьшение численного состава группы негативно бы сказалось на их психологическом состоянии – пришлось бы чаще отвечать, и это увеличило бы уровень стресса.

Обратная связь преподавателя играет значительную роль в учебном процессе: 35,6 % студентов отметили, что четкие указания преподавателя относительно того, как получить более высокий балл, мотивируют их в высокой степени; 61,4 % студентов очень мотивирует похвала преподавателя; 88,6 % мотивирует не только похвала, но и более развернутое объяснение того, в чем состоит успех, которого добился студент. 88,6 % студентов принимают спокойную,

конструктивную критику преподавателя и впоследствии стараются улучшить свою учебную деятельность. Результаты экзаменов обладают значительной мотивационной составляющей для некоторых студентов: студенты считают результаты важными, так как они помогают им понять, какого прогресса они достигли, и вдохновляют их на дальнейшее изучение языка. Для многих студентов, однако, стресс, переживаемый до и во время экзаменов, слишком велик, и они предпочитают альтернативу экзаменам. 56,8 % студентов считают, что ответственность за свою учебную деятельность они разделяют с преподавателями, в то время как 40,9 % берут ответственность полностью на себя; 2,3 % полагают, что ответственность зависит от конкретной ситуации.

Что касается оценки своей учебной деятельности студентами до осуществления обратной связи преподавателем, мнения студентов разделились. Возражения в отношении предварительной самооценки обосновывались следующим образом: не каждый способен оценить себя по достоинству / объективно; оценивание не влияет на интерес. Согласие с идеей предварительной самооценки студенты обосновывали тем, что самоанализ позволяет найти пробелы, недоработки, развивает возможность адекватно себя оценивать и затем сверяться с мнением эксперта, формирует чувство ответственности за учебную деятельность и совершенствует навыки критического мышления. Кроме того, по мнению студентов, рассмотрение учебной ситуации с разных сторон – студента и преподавателя – раскрывает ее лучше. Некоторые студенты указали на то, что опыта предварительной рефлексии у них нет, и подчеркнули, что если последующая оценка преподавателя конструктивна, было бы интересно осуществить предварительную рефлексия.

Личность преподавателя, на занятия к которому студенты приходили бы с удовольствием, можно описать следующими ключевыми словами и фразами: мотивированный, целеустремленный, требовательный, опытный, умный, компетентный, начитанный, внимательный, ответственный, справедливый, веселый, приятный в общении, проводит интересные занятия, творческий, любящий свою работу, талантливый, любознательный, трудолюбивый, старательный, честный, способен слышать обратную связь, тактичный, объективный, дружелюбный.

Студенты также охарактеризовали занятие, на которое хочется возвращаться снова и снова. Они подчеркнули, что занятие должно проходить в дружеской, спокойной атмосфере, где царит взаимопо-

нимание и уважение, с интересными, увлекательными заданиями, направленное на совершенствование нужных навыков, на подачу применимой информации. Некоторые студенты указали, что они могут сконцентрироваться только в спокойной обстановке, без стресса, где не ругают за ошибки. Предпочтение выполнять задания творческого характера объяснили их возможностью способствовать лучшему усвоению информации. Ошибки должны объясняться преподавателем, на все вопросы должны быть получены ответы, любая точка зрения должна быть принята. Также упомянуты исследовательский, игровой, социальный компоненты занятий.

Интересны познавательные предпочтения нашей целевой аудитории. На вопрос «Какое задание / какие задания на занятиях по английскому языку Вы выполняете охотнее?» был получен спектр предпочтений, которые необходимо учесть при планировании будущих занятий: обсудить вопрос в парах или мини-группах с последующим кратким представлением результатов обсуждения; решить в мини-группах проблему, с которой столкнулась та или иная компания; подготовить презентацию и выступить с ней; устно ответить на вопросы преподавателя, адресованные всей группе; просмотреть презентации других студентов и подготовить обратную связь для выступивших; записать информацию, которую объясняет преподаватель, и сделать упражнения, чтобы запомнить эту информацию; подготовить и представить проект; исследовать узкую тему самостоятельно и найти что-то новое. Меньшее количество студентов высказалось в пользу следующих видов деятельности: написание лексического теста по активной лексике; написание абзаца и эссе; выведение закономерностей из предложенных данных. На вопрос «Учитесь ли Вы охотнее, если на занятиях по английскому языку используются современные информационные технологии и интернет-ресурсы? Если да, какие?» 72,7 % ответили положительно, 9,1 % отрицательно, также есть ответ «да, но такого нет». Среди информационно-коммуникационных ресурсов, которые помогают студентам учиться с удовольствием, были названы Quizlet, YouTube, TED Talks, Cambridge, Oxford, Yandex, Twitter, подкасты и статьи, аудио, видео, игровые приложения. Здесь необходимо отметить, что в анкете студенты указали, что совершенствуют английский язык вне занятий в университете с помощью просмотра видео, подписки на англоязычные аккаунты в социальных сетях, чтения статей и книг.

У респондентов имеются четкие ожидания от занятий по английскому языку в отношении формирования и совершенствования

жестких и гибких навыков. Студенты ожидают, что научатся (в порядке убывания) понимать англоязычную речь на слух, высказываться на различные темы в разных социальных ситуациях, читать тексты различных жанров и извлекать из них нужную информацию, налаживать и поддерживать контакт с людьми, вести деловую переписку, выступать на публике, тактично формулировать обратную связь, критически мыслить, подсистемам языка (фонетике, лексике, грамматике), правильно писать тексты различных жанров, быть самостоятельными и ответственными за свою учебную деятельность, слаженно работать в команде, быть внимательными к деталям, разрешать конфликтные ситуации, уважительно относиться к разным мнениям.

Отдельное внимание в опросе уделялось предпочтениям в отношении видов контроля для достижения оптимальных результатов на занятиях по английскому языку. Студенты предпочитают два основных вида контроля: незаметный для них контроль (преподаватель не проверяет домашнее задание, но в ходе занятия, при выполнении заданий, преподаватель делает для себя вывод, подготовлен ли студент) и контроль без отметки, но с обратной связью от преподавателя – описанием, что получается успешно, а над чем необходимо поработать. Среди менее частотных ответов следующие: контроль с отметкой и обратной связью от преподавателя, что получается хорошо, а над чем необходимо поработать; строгий, логичный контроль на каждом занятии (например, проверка домашнего задания); обязательно контроль с отметкой; самоконтроль; отсутствие любого контроля.

Изучив компоненты мотивации студентов первого и второго курсов факультета международных бизнес-коммуникаций, мы пришли к выводу о достаточно четком понимании студентами своих целей в процессе изучения английского языка как специальности; умении грамотно изложить свои предпочтения и ожидания в отношении учебного процесса; осознании того, что они являются заинтересованными участниками процесса обучения, готовыми отвечать за результаты своей учебной деятельности.

Список использованной литературы

1. Dörnyei, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom / Z. Dörnyei // The Modern Language Journal, vol. 78, no 3. – 1994. – P. 273–284.

2. Hadfield, J. Motivating learning: Research and resources in language teaching / J. Hadfield, Z. Dörnyei // Routledge, 2013. – 320 p.

3. Brown, H. Douglas. M&Ms for language classrooms? Another look at motivation / H. Douglas Brown // Georgetown University Round Table on Language and Linguistics / ed. James E. Alatis. – Washington, D.C., 1990. – P. 383–393.

4. Shia, R. M. Assessing Academic Intrinsic Motivation: A Look at Student [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.cet.edu/pdf/motivation.pdf>. – Date of access: 07.05.2022.

5. Dörnyei, Z. Researching Motivation: from integrativeness to the ideal learner self / Z. Dörnyei // Introducing applied linguistics. Concepts and skills. – S. Hunston, D. Oakley (eds.). – London : Routledge, 2010. – P. 74–83.

УДК 37.091.3:811'243

А. П. Василевич

(Московский государственный областной университет, Москва)

**ОБУЧЕНИЕ ЛЕВШЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:
ПРОБЛЕМА МЕТОДИКИ, ТРЕБУЮЩАЯ РАЗРЕШЕНИЯ**

В статье рассматриваются психологические и физиологические особенности и необходимость использования индивидуального подхода к обучению левшей иностранному языку. Отмечается влияние когнитивных особенностей леворуких учащихся на построение процесса обучения и целесообразность проведения соответствующих экспериментальных исследований с последующей разработкой методических рекомендаций для работы преподавателя.

Как известно, одним из основных принципов обучения является индивидуальный подход. До недавнего времени потребность в нем вызывалась разным уровнем подготовки детей в группе. Однако в последние годы все чаще стали говорить о категориях детей, для которых важен не просто индивидуальный подход, но и вообще особая образовательная траектория. В этой связи говорят, прежде всего, о детях с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и об одаренных детях. Достаточно сказать, что на нашем факультете романско-германских языков Московского государственного областного уни-

верситета в программу методики обучения иностранным языкам два года назад были включены спецкурсы, призванные готовить будущих учителей к работе с такими детьми.

Нам хотелось бы привлечь внимание к еще одной группе, которая по численности не уступает двум названным. Мы имеем в виду левшей. По некоторым оценкам доля леворуких в обществе составляет до 10 %, причем с тех пор, как их перестали упрямо переучивать, заставляя писать и рисовать правой рукой, их численность увеличивается год от года.

Как известно, левшой считают человека, предпочтительно пользующегося левой рукой вместо правой. За этим внешним проявлением стоит существенная органическая особенность – смена местами доминирующего полушария. Соответственно меняется и значимость функций, выполняемых тем и другим полушарием. И – как следствие – левши и правши отличаются друг от друга не только тем, какой рукой они пишут и держат ложку. У леворуких отмечают целый ряд психологических и физиологических особенностей. Например, дети-левши более впечатлительны, возбудимы, легко впадают в гнев. Многие из них начинают говорить позже, чем их сверстники, и имеют трудности с произношением некоторых звуков.

Однако для нас гораздо важнее, что у леворуких изменена стратегия деятельности и, в частности, процесс обучения. Левое полушарие служит для логического, аналитического, абстрактного мышления, самосознания. Неудивительно, что среди представителей технических профессий явно преобладают правши.

Что касается левшей, то из-за доминантности правого полушария у них сильнее выражены конкретно-образные качества, и точные науки даются с трудом. Правое полушарие предназначено для пространственно-зрительных функций, оно «отвечает» за интуицию, ситуационное мышление. У многих левшей хорошие музыкальные способности и абсолютный слух. Как показывает статистика, непропорционально много леворуких можно встретить среди художников, музыкантов, поэтов и даже некоторых категорий спортсменов (например, бейсболистов, гольферов и боксеров). Мы склонны думать, что к этому же ряду относится и овладение иностранным языком.

Не стану говорить об особых способностях левшей к языку – на этот счет пока нет никаких экспериментальных данных. Но что очевидно, у них несколько по-другому устроена сама когнитивная деятельность, а следовательно, и связанный с ней процесс обучения:

что естественно для правой (скажем, использование таблиц, схем и т. п.), то может вызывать отторжение у левой. Конкретные особенности левой, в том числе проявляющиеся при овладении иностранным языком, еще предстоит выяснить – это большая экспериментальная задача. Но само наличие таких особенностей не вызывает сомнения. Приведем интересный факт.

В одной школе небольшого американского города собралось значительное число детей-левой. Поскольку леворукость – во многих случаях явление генетическое, невольно образовалось и сообщество родителей-левой, которые на собственном опыте осознавали особенности обучения себе подобных. И вот, объединившись, они объявили данную школу «школой для левой» и пригласили туда в качестве преподавателей исключительно леворуких учителей. Ход мыслей был таким: левши по определению так построят процесс обучения, чтобы он наилучшим образом подходил под когнитивные особенности леворуких детей.

Вообще объединение левой становится реальностью дня. Существует даже Международная ассоциация леворуких со штаб-квартирой в г. Топика (штат Канзас, США). Глава ассоциации ставит вопрос ребром: «Почему левши должны жить в мире, где они заведомо поставлены в неравные условия с остальными?».

Активисты движения привлекают мировое внимание к такой проблеме, как переучивание детей-левой (учителями или родителями) к письму правой рукой, что ведет только к психологическим травмам. Еще одна задача – побудить производителей бытовых товаров, дизайнеров к необходимости учитывать удобства левой. Около 2500 левой умирают ежегодно в результате несчастных случаев, связанных с использованием предметов, предназначенных только для правой.

Мы же, со своей стороны, хотим привлечь внимание к данной проблеме со стороны специалистов, так или иначе связанных с процессами обучения иностранному языку. Здесь можно выделить два круга задач.

С одной стороны, большой интерес представляет исследование особенностей леворуких детей в процессе овладения ими иностранным языком. С другой стороны, имея перечень этих особенностей, можно будет перейти к следующей задаче – создание методических рекомендаций для работы преподавателя иностранного языка с левшами.

Ни в том, ни в другом направлении значимых результатов пока нет, и эта лакуна не может не беспокоить.

В. В. Ветринская

*(Российская академия народного хозяйства
и государственной службы, Москва)*

Н. В. Полякова, В. П. Шабанова

(Московский государственный областной университет, Москва)

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ, ФОРМИРУЕМОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В настоящее время особое внимание при подготовке специалистов уделяется обучению иностранным языкам, при этом уровень владения иностранным языком напрямую зависит от сформированности у студентов социокультурной компетенции. Перечень требований к освоению данной компетенции сформулирован в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Целью настоящей статьи является рассмотрение способов формирования социокультурной компетенции у студентов экономических специальностей. В статье показано, каким образом наличие социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей студентов помогает обучать их эффективно межнациональному устному и письменному общению.

При подготовке специалистов в различных профессиональных областях особое внимание уделяется обучению иностранным языкам. Требования к будущим специалистам зафиксированы в новом поколении государственных стандартов высшего профессионального образования.

Целый ряд универсальных компетенций посвящен вопросу формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке. Проанализировав формулировки компетенций и индикаторов для достижения данных компетенций, можно сделать вывод о том, что уровень владения иностранным языком как средством общения напрямую зависит от сформированности у студентов социокультурной компетенции. В этой связи для специальностей по направлению «Экономика» и «Менеджмент» (как для бакалавров, так и для маги-

странтов) сформулированы такие требования, как быть способным «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах», что означает «умение находить и использовать необходимую для взаимодействия с другими членами общества информацию о культурных особенностях и традициях различных социальных и национальных групп», уважительно относиться «к культурным традициям различных национальных и социальных групп в процессе межкультурного взаимодействия», а также уметь «выстраивать взаимодействие с учетом национальных и социокультурных особенностей». Особое внимание уделяется необходимости овладеть в ходе обучения «системой знаний о ценностях и представлениях, присущих культурам стран изучаемых иностранных языков» [1].

Под социокультурной компетенцией в статье понимается знание национальных особенностей носителей языка, национально-культурной специфики общения, социально-культурного контекста функционирования языка.

О важности формирования и развития социокультурной компетенции писали ведущие российские ученые и методисты. Так, например, С. Г. Тер-Минасова подчеркивает необходимость «основательного изучения особенностей мира (не языка, а мира) носителей языка, отличительных признаков их культурной жизни, национальных особенностей, так как употребление слов в процессе коммуникации и само общение на иностранном языке во многом зависит от знания отличительных черт социальной и культурной жизни страны изучаемого языка» [2, с. 14].

Понимание важности социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей студентов поможет обучать эффективно межнациональному устному и письменному общению. Для этого следует формировать в сознании студентов «когнитивные базисные структуры, обеспечивающие восприятие и понимание ими языка и мира иной социокультурной общности, для чего необходимо проникновение в концептуальные системы носителей иностранного языка, осмысление «картины мира» иной социальной общности [3, с. 26].

Развитие социокультурной компетенции повышает познавательный интерес и активность студентов, а также способствует формированию их мотивации. Эффективным способом формирования социокультурной компетенции студентов является использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку.

Среди них особое место занимают видеоматериалы, которые называются *off-air programs*. К ним относятся программы новостей, документальные фильмы или научно-познавательные программы [4, с. 7101–7108].

При формировании социокультурной компетенции студентов следует учитывать фактор преемственности в обучении иностранному языку. Данная компетенция начинает формироваться в общеобразовательной школе, где большое внимание уделяется лингвистрановедческой информации, знакомству с историей и национально-культурными традициями страны изучаемого языка.

Таким образом, в высшей школе продолжается формирование социокультурной компетенции обучающихся. В этой связи особую значимость приобретает отбор содержания обучения, целью которого является:

- умение ориентироваться в социокультурных аспектах прежде всего профессиональной деятельности носителей языка;
- навыки и умения эффективного делового общения;
- понимание причин возникновения коммуникативных барьеров при межкультурном общении и умение их преодолевать;
- знание речевого этикета и овладение формами вежливости при деловом и межличностном общении. При обучении деловой и профессиональной коммуникации особое внимание уделяется конвенциональной вежливости, связанной с формулами речевого этикета [5].

При обучении студентов экономических специальностей нами был определен ряд тем, посвященных обучению национально-культурным особенностям делового общения в стране изучаемого языка. При этом учитывался тот факт, что общение на иностранном языке с представителями другой культуры включает в себя знание и понимание различий в системе ценностей и в национальном характере коммуникантов.

В таблице 1 представлены примеры определения социокультурного компонента при изучении определенных тем.

Таблица 1 – Социокультурный компонент изучаемых лексических тем

Лексическая тема	Социокультурный компонент
1	2
Структура предприятия Правовые формы	– Ценности предприятия – Национальные особенности менеджмента – Корпоративная культура

Продолжение таблицы 1

1	2
<p>Устная деловая коммуникация:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Small talk – Деловой телефонный разговор – Устройство на работу (собеседование) – Ведение переговоров 	<ul style="list-style-type: none"> – Нормы делового этикета – Формы выражения вежливости (лексический, грамматический, синтаксический, стилистический уровень) – Учет особенностей национальной деловой культуры (моноактивный, полиактивный и реактивный тип культуры) – Учет отличительных черт национального характера
<p>Письменная деловая коммуникация:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Устройство на работу (резюме) – Деловая переписка (различные виды деловых писем) 	<ul style="list-style-type: none"> – Нормы делового этикета – Формы выражения вежливости (лексический, грамматический, синтаксический, стилистический уровень) – Учет особенностей национальной деловой культуры (моноактивный, полиактивный и реактивный тип культуры) – Учет отличительных черт национального характера.

Таким образом, овладение коммуникативной компетенцией студентами экономических специальностей невозможно без включения социолингвистического компонента, который направлен на ознакомление с национальными особенностями носителей языка, национально-культурной спецификой общения, социально-культурного контекста функционирования языка специальности. Благодаря наличию в содержании занятий по иностранному языку делового и профессионального общения социокультурного компонента, происходит формирование навыков и умений аналитического подхода обучаемых к социальной природе языка.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]: Утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 26.11.2020). – Режим доступа: <https://base.garant.ru/71897858/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=18g6wfvfg8m987624479>. – Дата доступа: 14.09.2022.

2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 262 с.

3. Фомиченко, Л. Г. Роль «ключевых слов» в достижении межкультурного взаимопонимания / Л. Г. Фомиченко // Лингводидактические проблемы межкультурной коммуникации. Сборник научных статей. – Волгоград, 2003. – С. 25–32.

4. Matyushenko, V. V. The Use of Video Materials for the Development of Inner Motivation in Learning Foreign Languages of University Students / V. V. Matyushenko, N. V. Polyakova, V. P. Shabanova // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 8. – No 12. – P. 7101–7108. – DOI 10.13189/ujer.2020.081277.

5. Ветринская, В. В. Категория вежливости как залог успешной деловой коммуникации: лингвистический аспект (на материале немецкого и французского языков) / В. В. Ветринская, Н. В. Полякова, В. П. Шабанова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – № 12. – С. 351–356. – DOI 10.30853/filnauki.2019.12.71.

УДК 378.147

Л. С. Гордиенко

(Военная академия Республики Беларусь, Минск)

**УЧЕТ ПРИНЦИПОВ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

Теория модульного обучения, цели, содержание и методика организации базируется на системе специфических принципов, связанных с общедидактическими. Они включают особенности построения содержания, форм и методов обучения, необходимость переработки и обновления учебных планов и программ, степень их адаптивности, доступность изложения материала, перспективы обучения, рекомендации по формированию индивидуального стиля учебной деятельности и взаимодействия педагога и обучаемого.

Серьезной проблемой, в которой кроется причина неудач в овладении иностранным языком в неязыковых вузах, является недостаточное количество часов по программе и неумение студентов ра-

ботать самостоятельно. Сейчас самостоятельность рассматривается как одно из важнейших личностных качеств, необходимых для формирования самообразовательной компетенции. Поэтому современные педагогические технологии должны способствовать развитию навыков самостоятельного приобретения знания. Одной из таких технологий повышения эффективности и мотивации студентов неязыковых вузов при изучении иностранных языков является блочно-модульное обучение.

Модули представляют собой определенный компонент педагогической деятельности с соответствующим ему набором знаний, умений и навыков. Сущность модульного обучения состоит в том, что обучаемый полностью самостоятельно или с определенной дозой помощи достигает конкретных целей учебнопознавательной деятельности. Функции преподавателя при данной системе могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Проблемами модульного обучения занимались такие авторы, как Ю. К. Балашов, К. Я. Вазина, В. М. Гареев, Г. В. Лаврентьева, И. Б. Сенновский, Б. Ф. Скинер, Н. Н. Суртаева, П. И. Третьяков, В. А. Рыжов, Т. Н. Шамов, М. А. Чошанов и другие. Авторы В. Б. Заколюкин, В. М. Панченко, Л. М. Твердин предлагают использовать модульный подход при создании вузовских учебников; В. Пасвянскене – при обучении иностранным языкам; В. М. Гареев, С. И. Куликов, Е. М. Дурко – при обучении специальным инженерным дисциплинам, что весьма актуально в военном вузе.

При организации модульного обучения, его целей, содержания и методики, необходимо рассматривать специфические принципы, которые заложены в программу курса или в учебный процесс.

Принципы обучения – это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения). Они относятся к числу базисных категорий методики, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность.

Все принципы подразделяются на общедидактические и методические, однако их количество и содержание в различных методических пособиях не совпадает.

Е. И. Пассов [1] составил иерархию принципов обучения иностранному языку: принципы первого ранга (общедидактические), которые лежат в основе обучения любому предмету; принципы вто-

рого ранга (общеметодические), необходимые при обучении иностранному языку; принципы третьего ранга (частнометодические), применяемые для определенного вида речевой деятельности; принципы четвертого ранга – для более узкой сферы обучения.

Общедидактические принципы «должны выступать в качестве основополагающих требований к практической организации учебного процесса [2, с. 117]». К ним относят принцип соответствия содержания образовательно-воспитательного процесса социальным потребностям на конкретном историческом этапе развития общества и государства; принцип синтеза, единства процессуальной и содержательной сторон обучения; принцип поэтапно-концентрической организации процесса обучения.

К общим методическим принципам обучения иностранному языку относятся принципы функциональности, структурного подхода, устной основы обучения, программирования речевой деятельности, ситуативной обусловленности упражнений, коммуникативной направленности обучения, учета родного языка при овладении иностранным языком, доминирующей роли упражнения во всех сферах овладения иностранным языком.

К частнометодическим относятся принципы: обучения на речевых образцах, моделях; сочетания языковой тренировки и речевой практики; взаимодействия основных видов речевой деятельности; устного опережения в обучении чтению и письму; аппроксимации учебной деятельности; интенсивности начальной стадии обучения иностранному языку, принцип интенсивности, принцип глобальности.

Теория модульного обучения базируется на системе специфических принципов, коррелирующих с общедидактическими. При блочно-модульной системе обучения необходимо использовать, например, принцип модульности, который выражается через содержание, организационные формы и методы обучения. В соответствии с модульной программой учебный материал в модуле следует конструировать таким образом, чтобы он являлся законченным блоком, обеспечивал достижение поставленных дидактических целей, интегрировался с различными формами и методами обучения. Курсанты знакомятся с целями учебных занятий по новой теме, структурой информационного блока, датой зачета, с целью пропедевтики изучения нового материала, тем самым планируют предстоящую деятельность. Технология учебного процесса способствует легкости, комфортности, обучаемый точно знает, что, когда и в каком объеме он должен сделать.

Принцип структуризации, или принцип концентризма. Распределение содержания обучения на обособленные элементы предполагает разработку разноуровневых дидактических целей – комплексных, интегрированных, частных – на курс. Деление учебного материала идет по относительно замкнутым циклам – концентрам. Уже после усвоения материала первого концентрира, обучаемые должны уметь участвовать в подлинно речевом общении в пределах ограниченного круга ситуаций и тем. В каждом последующем концентре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым. «При переработке учебных планов и программ используется модульный подход в проектировании содержания учебного материала» [3, с. 9].

Принцип динамичности обеспечивает свободное изменение динамики модулей с учетом социального заказа. Содержание каждого элемента или каждого модуля, формы организации учебно-познавательной деятельности должны легко изменяться или дополняться. Анализ каждого этапа занятия показывает степень адаптивности, комфортности обучаемого. Учебный материал должен почти ежегодно перерабатываться и обновляться.

Принцип системности, деятельности, оперативности знаний выражает целенаправленность и вариативность обучения, разнообразие его содержания, форм и методов, смену учебной деятельности, формирование общенаучных и специальных умений и навыков. Необходимо обучать не только видам деятельности, но и способам действий. Обучение необходимо организовать на основе проблемного подхода к усвоению знаний, чтобы сформировать мотивацию и творческий подход к обучению.

Принцип гибкости требует построения модульной программы таким образом, чтобы легко обеспечить приспособление содержания и путей его усвоения к потребностям каждого обучаемого, предполагает направленность обучения на развитие личности обучаемого через создание условий по формированию индивидуального стиля учебной деятельности.

Принцип осознанной перспективы или успешности каждого обучаемого требует глубокого осознания или понимания обучаемыми близких, средних и отдаленных перспектив обучения, использование стимулирующего поощрения активной деятельности при работе оценочной системы. Осознание деятельности формирует положительную мотивацию обучения, развивает познавательные интересы.

Принцип разносторонности методического консультирования требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности педагога, реализуется через включение в модульные программы рекомендации для преподавателя, облегчающие усвоение информации.

Принцип паритетности требует субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучаемого, который должен быть максимально активен на занятиях, а преподаватель выполняет консультативно-координирующую функцию на основе индивидуального подхода к каждому обучаемому.

Принципы обучения как «законодательная» база образовательного процесса тесно взаимосвязаны с принципами модульного обучения. Для того, чтобы сделать процесс изучения иностранных языков более эффективным, обеспечить доступность изложения материала, высокую мотивированность изучения языка необходимо знание и реализация этих принципов. Также создаются условия для развития коммуникативных навыков, самостоятельной познавательной деятельности, уменьшается вероятность стрессовых ситуаций, обеспечивается тесный контакт и индивидуальный подход к каждому.

Список использованной литературы

1. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс: М: Глосса-Пресс 2010. – 640 с.
2. Харламов, И. Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
3. Козихина, М. Н. Дидактические условия реализации концентрированного обучения в системе повышения квалификации: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / М. Н. Козихина; Инс-т среднего профес. обр-я РАО. – Казань, 2001. – 24 с.

УДК 378:811

И. А. Горская

(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматривается учебная практика в педагогическом колледже как связующее звено между теоретическим обучением и профессиональной деятельностью обучающихся в контек-

сте формирования профессионально компетентной личности будущего учителя иностранного языка на основе компетентностного подхода. Определяются профессиональные компетенции обучающегося, уровни реализации которых отражены в модели профиля сформированности профессиональной компетентности. Акцентируется самоконтроль рейтингового характера.

Социальные перемены, происходящие в обществе, по-новому ставят вопрос о профессиональной подготовке учителя в области языкового образования в Республике Беларусь. Сегодня, как никогда, профессиональная компетентность учителя, его социальная зрелость и духовное богатство оказываются наиболее важными условиями обеспечения эффективности процесса обучения, развития и воспитания поликультурной личности учащегося, способной к межкультурному общению посредством овладения иноязычной коммуникативной компетенцией.

Реализация современной парадигмы языкового образования в образовательных учреждениях нашей страны требует актуализации производственного обучения обучающихся педагогического колледжа – будущих учителей иностранного языка (ИЯ), которая прежде всего реализуется путем включения их в преподавание в качестве учителя ИЯ в ходе учебной практики в средней школе.

В этой связи процесс профессионально-методической подготовки будущих учителей иностранного языка в педагогическом колледже осуществляется на основе компетентностного подхода, предполагающего формирование у учащихся профессиональной компетентности.

Под профессиональной компетентностью понимается комплексный ресурс личности, который обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной профессиональной сфере и который зависит от необходимого для этого набора профессиональных компетенций.

Вслед за И. А. Зимней, мы определяем компетенции как «некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях. Компетенции не являются раз и навсегда данными. Они находятся в постоянном развитии и обновлении по мере развития компетентности человека в той или иной сфере деятельности» [1, с. 67].

Учебная практика «Пробные уроки» рассматривается как связующее звено между теоретическим обучением учащихся и их будущей самостоятельной работой в школе и направлена на практическую подготовку обучающихся к педагогической деятельности в качестве учителя иностранного языка, реализации его академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

Основная цель учебной практики состоит в создании условий для самореализации, самовыражения, самоопределения обучающегося колледжа как субъекта профессиональной деятельности, как профессионально компетентной личности будущего учителя иностранного языка, способного работать в условиях конкуренции на рынке труда.

Реализация этой цели в ходе учебной практики требует решения ряда задач:

- обучать учащихся творческому применению на своих уроках знаний, навыков и умений, полученных при изучении лингвистических, психолого-педагогических дисциплин, методики преподавания иностранного языка;

- сформировать методическое и металингвистическое сознание, методическое и творческое мышление, а также индивидуальный стиль профессиональной деятельности при подготовке и проведении уроков разных типов и внеклассной работы по иностранному языку;

- ознакомить обучающихся с современными требованиями к реализации образовательного процесса по иностранному языку в школе на разных ступенях обучения;

- осуществлять рефлекссию и коррекцию профессионально-педагогической деятельности обучающихся колледжа и заложить основы их индивидуальной траектории будущего профессионального саморазвития;

- развивать профессиональную культуру обучающегося в целом.

Представим модель профиля сформированности профессиональной компетентности обучающегося, которая включает следующие уровни.

1. Стартовый уровень: обучающийся не владеет педагогическими компетенциями, пытается интуитивно осуществить профессиональные действия.

2. Репродуктивный уровень: обучающийся сознательно стремится применять полученные знания в учебной практике, допускает ошибки и недочеты, свидетельствующие об отсутствии системности

и гибкости методического мышления, действует на основе примеров и образцов; компетенции развиты недостаточно и проявляются не во всех случаях.

3. Продуктивный уровень: обучающийся проявляет самостоятельность в выборе и осуществлении профессиональных действий. Сформированы методическое сознание и металингвистическая осведомленность [2, с. 8], ориентированные на критическое метаязыковое сознание на основе теоретических знаний и практических образцов. В целом успешно справляется с основными профессиональными действиями; компетенции развиты хорошо, проявляются в большинстве случаев.

4. Творческий уровень: сформировано профессиональное поликультурное мышление [2, с. 8], ключевым элементом которого является целенаправленное оперирование взаимосвязанным объемом информации о контактирующих языках: иностранном и родном. Обучающийся стремится осуществлять творческую деятельность на основе собственных моделей, может научно обосновать свои действия, демонстрирует свободное владение педагогическими компетенциями в различных ситуациях, которые развиты на достаточно высоком уровне.

Далее рассмотрим профессиональные компетенции обучающегося колледжа как будущего учителя иностранного языка, уровни реализации которых заложены в модели профиля сформированности профессиональной компетентности.

Результатом профессиональной подготовки обучающегося колледжа в области преподавания иностранного языка становятся ниже представленные способности.

– Планировать урок как целенаправленный, логично построенный интерактивный и мультимедийный процесс с учетом психолого-педагогических особенностей учащихся. Обеспечить взаимосвязь и взаимообусловленность серии уроков, привнося творческий характер в их разработку и проведение.

– Адекватно выбирать способы достижения целей и задач, организуя работу учащихся с использованием различных видов деятельности и речевого взаимодействия.

– Формировать у учащихся иноязычную коммуникативную компетенцию в единстве ее составляющих (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной).

– Использовать современные технологии обучения: здоровье-сберегающие, социальные, информационно-коммуникационные и электронные средства обучения.

– Организовать на уроке прежде всего обучающий контроль, предполагающий проведение учащимися взаимоконтроля и самоконтроля учебной деятельности. Адекватно оценивать их знания, навыки и умения по иностранному языку, в том числе и с использованием современных технологий контроля.

– Владеть стратегиями предупреждения и коррекции ошибок в системе последовательных действий: предупреждение ошибок → коррекция → рефлексия.

– Помогать учащимся смоделировать собственную индивидуальную траекторию овладения иностранным языком и развития поликультурной личности, адаптируя учебные материалы в зависимости от индивидуальных особенностей и уровня обученности учащихся.

– Использовать в образовательном процессе разнообразные средства обучения, включая мультимедийные. Создавать собственные дидактические материалы для проведения урока.

– Заинтересовать учащихся изучаемым материалом, поддерживать их мотивацию к учению, создавая на уроке ситуацию успеха и психологически благоприятную атмосферу для общения.

– Аргументировать свою позицию по разным проблемам обучения иностранному языку, видеть свои сильные и слабые стороны.

– Осуществлять рефлексивную самооценку и коррекцию своей профессионально-педагогической деятельности.

Профиль сформированности профессиональной компетентности заполняется обучающимся самостоятельно на основе самоконтроля рейтингового характера при помощи шкалы с дескрипторами для оценки уровня той или иной отдельно взятой профессиональной компетенции после прохождения учебной практики.

Самоконтроль рейтингового характера, с одной стороны, предоставляет обучающимся возможность оценить уровень собственной профессиональной компетентности, задуматься об эффективности используемых технологий и приемов в образовательном процессе, проанализировать имеющиеся проблемы и методические ошибки, найти пути их коррекции и совершенствования, т. е. способствует развитию их рефлексивной самооценки.

С другой стороны, самоконтроль позволяет организовать полноценную обратную связь, так как параллельно возможно заполнение профиля и руководителем учебной практики, что предполагает экспертную оценку со стороны, служащую ориентиром для самоанализа учебной деятельности обучающегося и позволяющую руково-

дителю учебной практики совместно с обучающимся-практикантом выстроить его индивидуальную траекторию профессионального языкового саморазвития.

Данный профиль позволяет определить качественный прирост профессиональной компетентности обучающегося в области преподавания иностранного языка и постоянно осуществлять его мониторинг.

Полученные данные можно анализировать в горизонтальной плоскости, определяя уровень сформированности компетенции по каждому обозначенному дескриптору, и в вертикальной плоскости, определяя удельный вес каждого уровня профессиональной компетентности обучающегося-практиканта и/или группы в целом.

Обучающийся может включить данные материалы в портфолио личных достижений, что усиливает его конкурентоспособность, очевидно значимую на современном этапе, когда возрастает общественная потребность в профессиональной инициативе, в конструктивных межличностных отношениях и принятии на себя ответственности за организацию образовательного процесса по иностранному языку. Ведь, как результат, более ценится не репродуктивный, а творческий характер отношения будущего учителя иностранного языка к своей профессиональной деятельности.

Таким образом, профиль сформированности профессиональной компетентности обучающегося рассматривается в процессе учебной практики как инструмент профессионального образования, предназначенный для подготовки профессионально компетентной, мобильной и креативной личности будущего учителя иностранного языка, готовой к постоянной модификации в условиях динамично изменяющегося информационного и поликультурного пространства.

Список использованной литературы

1. Безукладников, К. Э. Профессиональный портфолио как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка / К. Э. Безукладников // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 66–70.

2. Тарева, Е. Г. Методическое сознание преподавателя иностранного языка: подходы к толкованию феномена / Е. Г. Тарева // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 5. – С. 5–13.

В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская

*(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
Гомель)*

МЕТОД КЕЙС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Актуальность обучения иностранному языку для специальных целей на факультете иностранных языков не вызывает сомнений. В данной статье рассматривается метод кейс-стади (или кейсовая технология), успешно применяемый в обучении иностранному языку для специальных целей и позволяющий преподавателю развивать у студентов умение вести дискуссию на профессиональные темы, отстаивать собственную точку зрения и приводить аргументы, самостоятельно оценивать свои коммуникативные способности, необходимые для овладения деловым английским языком, и решать профессиональные задачи, повышая тем самым мотивацию обучения.

Овладение иностранным языком в высшем учебном заведении ставит перед студентами задачу качественного, серьезного и глубокого изучения языка, поскольку знание иностранного языка стало настоящей потребностью в современном динамично развивающемся обществе. Без знания иностранного языка уже невозможно получить высокооплачиваемую должность, построить успешную деловую карьеру, получить образование за рубежом, познакомиться и общаться с носителями языка во время поездок и путешествий, читать аутентичные книги или смотреть иностранные фильмы и сериалы без перевода.

Но обучение иностранным языкам на современном этапе, в век информатизации и компьютеризации учебного процесса, выходит за рамки понятия «овладение иностранным языком» как умение понять собеседника и умение выразить свои мысли, а также извлечь информацию из текста и представить ее в монологическом высказывании. Своеобразный языковой бум, затронувший все возрастные слои населения, определяет новый социальный статус иностранного языка как средства многостороннего развития личности и средства общения в диалоге культур и межкультурном взаимодействии. В связи с этим, одна из основных задач, которая стоит перед любым препода-

давателем иностранного языка в высшей школе на современном этапе, – это обучение иностранному языку как средству общения в диалоге культур и цивилизаций, при котором происходит познание всех сфер жизнедеятельности стран изучаемого языка (культуры, образования, политики, экономики, бизнеса) и овладение так называемой межкультурной компетентностью.

Внедрение новых образовательных технологий, ориентированных на широкое использование методов и приемов активного обучения, таких как дидактические игры, презентации, анализ конкретных ситуаций (кейсы), решение проблемных задач, обучение по алгоритму, которые побуждают студентов к самостоятельной практической и мыслительной деятельности, способствует в конечном итоге углублению профессиональной специализации учебного процесса и повышению эффективности и результативности обучения иностранному языку.

Так, любой выпускник факультета иностранных языков должен уметь не только методически грамотно организовать современный урок иностранного языка для учащихся средней школы с применением новейших информационно-коммуникационных технологий, но и правильно написать деловое письмо, рекомендацию, свое резюме, заявление о приеме на работу, подготовить хорошую презентацию, успешно участвовать в переговорах и даже уметь устанавливать личный контакт с носителем языка, вступая в диалог культур и цивилизаций.

Принимая это во внимание, был разработан курс делового английского «Иностранный язык для специальных целей», который преподается в 5 семестре и рассчитан на 54 аудиторных занятия. Программа носит коммуникативно-ориентированный характер и предусматривает развитие основных навыков и умений в области языковой компетенции, а именно: ознакомление студентов с особенностями языкового материала, применяемого в сфере бизнеса и межкультурной коммуникации, а также формирование системы понятий и специальных знаний, необходимых для успешного овладения английским языком для делового общения, что в дальнейшем позволит студентам использовать приобретенные знания в их будущей профессиональной деятельности как в качестве преподавателей в средних и высших учебных заведениях, так и в качестве турагентов в туристическом бизнесе, тестировщиков и консультантов в IT-сфере, переводчиков на иностранных предприятиях или в собственном бизнесе [1, с. 797].

За последние годы программа была доработана, а практический материал был дополнен кейсами, поскольку использование технологии кейсов, или кейс-стади, дает много возможностей для развития не только академических навыков в процессе изучения и анализа конкретных или реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций (кейсов), но и позволяет развивать у студентов умение вести успешную дискуссию на профессиональные темы, отстаивать собственную точку зрения, самостоятельно оценивать свои коммуникативные способности и решать профессиональные задачи по организации и проведению разного рода презентаций, переговоров и даже телефонной коммуникации.

В целом, внедрение учебных кейсов по иностранному языку в образовательный процесс является весьма актуальной задачей. Известно, что в кейсе представлено описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения студентов анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями. Считается, что кейсовая технология обучения – это обучение действием, а сама суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений происходит в результате активной самостоятельной деятельности обучаемых по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [2].

Согласно разработанной программе по дисциплине «Иностранный язык для специальных целей», метод кейсов успешно применяется при изучении следующих тем: «Официальная переписка: деловая корреспонденция», «Официальная переписка: стандартизованные документы», «Устное деловое общение по телефону», «Особенности организации деловых встреч и проведения переговоров» и «Особенности организации презентаций и выступлений».

Технология работы с кейсом в учебном процессе при обучении деловому английскому языку сравнительно проста и включает в себя следующие этапы:

– самостоятельная индивидуальная работа обучаемых с материалами кейса (тексты, диалоги, деловая корреспонденция, стандартизованные документы, тематические презентации, видео, бизнес-презентации, собеседования, телефонные разговоры – сочетание текстовой, звуковой и видеоинформации) по определению проблемы,

формулирование ключевых альтернатив, предложение решения (возможны несколько вариантов) или рекомендуемого действия);

– работа в малых группах (два или три студента) по согласованию понимания ключевой проблемы и возможностей ее решений;

– презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы);

– оценка деятельности студентов [3, с. 63]

Если объем материала кейса сравнительно небольшой, его целесообразно раздавать студентам на занятии в печатном виде, а объемный кейс дается для ознакомления и самостоятельного изучения дома в электронном виде или в виде интернет-ресурса, в котором материал может быть представлен в разной форме. Соответственно, время, затрачиваемое на кейс на учебном занятии, может варьироваться от 30 до 50 минут с последующей презентацией групповых работ (20 минут). Контроль и оценка деятельности или работы студентов над кейсом проводится, как правило, преподавателем по таким критериям, как:

– тематическое содержание;

– языковые умения и навыки;

– лексические и грамматические навыки;

– организационные навыки и умения и навыки публичных выступлений.

Предполагается, что на третьем курсе студенты факультета иностранных языков уже владеют достаточным лексическим и грамматическим материалом по специальности, сформированными навыками в устной и письменной речи и практике английского языка и имеющимся жизненным опытом (хотя и небогатым) для того, чтобы более профессионально и осознанно обсуждать практические случаи по деловому английскому, предлагать решение той или иной проблемы, делать собственные выводы, развивать навыки организации презентаций, деловых встреч и переговоров посредством ролевых игр, а также представлять свои выводы и решения не только устно, но и в письменном виде в форме деловых и полуофициальных писем, заявлений о приеме на работу и рекомендаций, в связи с чем отдается предпочтение говорению, аудированию и письменной речи.

Необходимо отметить, что возможность оптимально сочетать теорию и практику является преимуществом кейсов, что представляется достаточно важным при подготовке специалиста со знанием английского языка в целом. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оп-

тимальный вариант и планировать его осуществление. Если в течение учебного процесса такой подход применяется многократно, то у студента вырабатывается устойчивый навык решения практических задач [2].

Таким образом, кейс-технологии в обучении иностранному языку для специальных целей развивают:

- критическое и стратегическое мышление;
- аналитические навыки решения проблем;
- мышление;
- способность генерировать идеи;
- повышают мотивацию обучения, поскольку они интересны и полезны;
- помогают студентам овладеть ключевыми профессиональными компетенциями к завершению курса обучения в вузе;
- развивают интеллектуальные навыки, которые будут ими востребованы при дальнейшем обучении и в профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Гуд, В. Г. Особенности использования письменной речи для овладения деловым английским языком [Электронный ресурс] / В. Г. Гуд // Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (21 ноября 2018 г.) : сборник научных статей / под общ. ред. проф. Б. В. Илькевича; отв. ред. Н. В. Осипова. – Гжель : ГГУ, 2019. – С. 797–799. – Режим доступа: <http://www.art-gzhel.ru/>. – Дата доступа: 11.09.2022.

2. Толочина, О. Г. Кейс технологии как один из инновационных методов образовательной среды [Электронный ресурс] / О. Г. Толочина // Образовательная социальная сеть. – 2013. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/01/22/keys-tekhnologii-kak-odin-iz-innovatsionnykh-metodov>. – Дата доступа: 06.10.2022.

3. Серебрянцева, О. Г. Использование кейсов в процессе обучения иностранному языку для специальных целей в лингвистическом вузе / О. Г. Серебрянцева // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 2. – С. 61–66.

М. А. Демьяненко

*(Московский государственный лингвистический университет,
Москва)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена использованию различных цифровых инструментов при обучении студентов английскому языку как второму иностранному и представляет собой анализ проведённой автором актуализации действующей на данный момент рабочей программы дисциплины. В статье приводятся примеры учебных и контрольных заданий по темам «Трудоустройство» и «Путешествие на поезде», а также алгоритм их выполнения.

Объективная реальность последних лет заставляет нас пересматривать методы работы со студентами. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» поставил задачу «создания современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней», а также «модернизации профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ» [1].

Во исполнение этого указа по итогам заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 года утвержден паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», которая включает в себя шесть федеральных проектов, в частности, «Кадры для цифровой экономики» и «Цифровые технологии» [2]

Сегодня речь идёт уже не просто об использовании отдельных элементов (например, онлайн-тестов), а о системном подходе. Мы учимся интегрировать электронные средства обучения в привычный учебный процесс, и для этого проводим комплексный анализ и пересмотр рабочих программ дисциплин (РПД).

В текущем учебном году целый ряд изменений был внесён в рабочие программы дисциплины «Практический курс английского

языка» на 4 и 5 семестр для обучающихся по специальностям 45.03.02 «Лингвистика» и 45.05.01 «Лингвистическое обеспечение военной деятельности».

В ходе предварительного анализа РПД необходимо было ответить на следующие вопросы:

– Какие цифровые инструменты мы можем использовать при реализации конкретной РПД?

– В каких тематических блоках оправдано использование информационных технологий?

– В каком объёме оправдано использование информационных технологий?

– На каких этапах прохождения темы можно эффективно использовать информационные технологии?

– Каким образом можно продуктивно объединить информационные технологии и принципы предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL)?

При внесении изменений в РПД необходимо было учитывать уровень технической подготовки студентов-гуманитариев, которые, как правило, обладают достаточно ограниченными узконаправленными знаниями в сфере информационных технологий (использование социальных сетей, видеохостингов).

В результате предварительного анализа РПД были сделаны следующие выводы.

Техническое оснащение аудиторий, содержание и цели программы обучения в 4 и 5 семестрах позволяют использовать следующие цифровые инструменты: средства беспроводной связи, дополненную реальность (AR), обучающие платформы, технологию больших данных (национальные корпуса языков), облачные системы взаимодействия и хранения информации.

Все лексические тематические блоки 4 и 5 семестра позволяют использовать информационные технологии, так как языковой материал, подлежащий изучению, носит общий, а не узкоспециальный характер.

Грамматическая составляющая РПД на данном этапе актуализации нами отдельно не рассматривалась, так как, во-первых, грамматические темы интегрированы в лексические тематические блоки, а во-вторых, перед нами стояла задача внедрения различных цифровых инструментов, а не только систем тестирования, наиболее пригодных для грамматики.

По каждому тематическому блоку 4 и 5 семестров использование информационных технологий составило 25–30 процентов.

Как показала дальнейшая апробация изменений РПД в учебном процессе, информационные технологии можно эффективно исполь-

зовать на всех этапах прохождения темы, от введения нового материала до закрепления и проверки.

Проиллюстрируем на конкретных примерах результат актуализации РПД.

Тематический блок: Трудоустройство (4 семестр)

1 этап. Введение нового материала

Подтема: Пакет документов для поступления на работу.

Изучите текстовый материал из учебного пособия «Проблемы трудоустройства молодёжи».

Пройдите практический курс написания резюме на платформе stepik.org (СРС).

Подтема: Виды собеседования.

Прослушайте аудиотекст, назовите различные модели проведения собеседования.

2 этап. Тренировка

Подтема: Пакет документов для поступления на работу.

Посмотрите видеоролики (материалы преподавателя).

Обсудите, какие «жесткие» и «мягкие» навыки необходимы кандидату на должность письменного/устного переводчика.

Выберите подходящую вакансию на сайтах hh.ru, superjob.ru, rabota.ru.

Напишите сопроводительное письмо и резюме к вакансии (СРС).

Подтема: Виды собеседования.

Посмотрите видеоролики (материалы преподавателя).

Обсудите правила поведения на собеседовании, используемые речевые нормы и экстралингвистические факторы.

3 этап. Закрепление

Разместите свой пакет документов и выбранную вакансию на платформе организации совместной работы (miro.com). В малых группах изучите документы друг друга. Проанализируйте, соответствуют ли документы описанию вакансий, правильно ли они оформлены. Обменяйтесь комментариями, внесите исправления. Определите, собеседование какого типа вы будете проводить. Индивидуально подготовьте вопросы или задания к собеседованию (СРС).

4 этап. Контроль

Проведите собеседования в малых группах, меняясь ролями.

Проведите всеобщее обсуждение результатов собеседований, сделайте выводы: каких кандидатов вы выбрали, почему, какие вопросы или задания были сложными или полезными.

Как видно из приведённого примера, работа в рамках тематического блока выстроена таким образом, что позволяет использовать как

форму контроля ролевою игрою с элементами кейса. В результате работы студенты создают индивидуальные текстовые продукты (резюме и сопроводительные письма), что соответствует принципам CLIL.

Использование платформ организации совместной работы позволяет преподавателю эффективно интегрировать в учебный процесс и направлять самостоятельную работу студентов (СРС).

Использование образовательных платформ позволяет эффективно отрабатывать отдельные навыки, а также расширить используемые источники информации. Говоря об образовательных платформах, следует отметить, что в связи с растущим ограничением доступа к иностранным информационным платформам, при актуализации РПД особое внимание было уделено изучению российских образовательных платформ. Несмотря на то, что предложение в этой сфере растёт, значительная трудность состоит в том, чтобы подобрать материал, подходящий по уровню и тематике для обучения иностранному языку как специальности.

Приведем пример использования элементов дополненной реальности.

Тематический блок: Путешествие на поезде (4 семестр)

3 этап. Закрепление

Прочитайте текст 23 A Railway Station (пособие “Circumnavigating the World”, стр. 54–55).

Ознакомьтесь с фотографиями (материалы преподавателя).

Посмотрите видеотур по железнодорожной станции Moynihan Train Hall in New York [3].

Создайте описание железнодорожной станции по образцу текста из пособия, не указывая названия станции.

Разместите результаты вашей работы на платформе miro.com.

Прокомментируйте результаты работы одноклассников на miro.com.

Поделитесь ссылкой со студентами других групп и попросите их ответить на вопросы: Описывают ли тексты один и тот же объект или разные объекты? Почему вы так думаете?

Прочитайте комментарии других студентов и обсудите их в классе.

Целью данного задания является закрепление лексического материала, пройденного в рамках подтемы «Железнодорожный вокзал». Аутентичный видеотур позволяет студентам в деталях рассмотреть конфигурацию и внутреннее оснащение вокзала.

В результате проведенной работы по актуализации РПД удалось найти новые источники информации, содержание которых соответствует уровню сложности материала, изучаемого в 4 и 5 семестрах.

Удалось учесть использование различных цифровых инструментов и плавно интегрировать их в курс обучения.

Проект РПД был допущен к защите в опорном образовательном центре университета Иннополис и рекомендован к использованию.

В ходе апробации проекта РПД в 4 семестре студенты освоили использование платформ организации удаленной совместной работы и применяли новые навыки не только на занятиях по практическому курсу английского языка, но и на занятиях по другим предметам, в частности при составлении интеллект-карт.

Список использованной литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038?index=1&rangeSize=1>. – Дата доступа: 06.09.2022.

2. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/info/35568/> – Дата доступа: 06.09.2022.

3. Moynihan Train Hall 360 Virtual Tour [Electronic resource] – Mode of access: <https://youtu.be/yoRCL19YGbE> – Date of access: 06.09.2022.

УДК 372.881.1

Ж. В. Демьянова

*(Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт», Москва)*

АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ В АСПЕКТЕ «ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ» В ВУЗЕ

Статья посвящена вопросу использования аутентичных текстов в аспекте «Домашнее чтение» при изучении английского языка студентами вуза. Рассматривается сущность домашнего чтения как аспекта изучения иностранного языка. Целью работы является изучение приоритетных вопросов, касающихся аспекта «Домашнее чтение» с использованием аутентичных текстов. Описываются ос-

новые принципы организации домашнего чтения в вузе. В результате выделены и охарактеризованы некоторые особенности работы с аутентичными текстами в вузе и предложены возможные упражнения на этапе аудиторной работы.

Чтение на иностранном языке наряду с письмом и аудированием считается одним из приоритетных аспектов изучения иностранного языка. В условиях изучения иностранного языка на неязыковом факультете домашнее чтение аутентичных текстов приобретает особую значимость.

В методике преподавания различают Intensive Reading (чтение в аудитории текстов небольшого объема с учебной целью, направленное на усвоение определенных грамматических структур и объема лексических единиц) и Extensive Reading (объемное чтение вне аудитории в течение продолжительного времени в определенные периоды (каждый день или несколько дней в неделю) от десяти минут и более непрерывно в быстром темпе). Идеальная программа чтения сочетает в себе оба подхода, при которых интенсивное чтение (Intensive Reading) может быть использовано для ознакомления с новым языком и работы преимущественно в аудитории, а «объемное» чтение (Extensive Reading) может быть полезным для расширения знаний об изучаемом языке.

Домашнее чтение (Home Reading), относящееся к Extensive Reading, – это особая форма организации внеаудиторной учебной работы. При таком виде чтения студенты читают заданный текст во внеаудиторное время, а на занятии осуществляется контроль и обсуждение прочитанного [1].

Домашнее чтение (Home Reading) также называют чтением для удовольствия (Reading for pleasure/ for fun), поэтому основная задача такого чтения в отличие от чтения учебных текстов – научить студентов самостоятельно читать на иностранном языке художественную литературу легко и с удовольствием.

С дидактической точки зрения Домашнее чтение (Reading beyond textbook – Extensive Reading / Home Reading) способствует расширению словарного запаса и тому, что студенты начинают непроизвольно наблюдать лексику и грамматические структуры в тексте и видеть, как работает лексика и грамматика в живом языке. Кроме того, читая аутентичные тексты, студенты могут знакомиться с культурой и реалиями страны изучаемого языка.

Для успешного обучения и положительного восприятия студентами данного вида работы необходимо правильно организовать Домашнее чтение. Немаловажными являются критерии отбора материалов для Домашнего чтения:

1) Материалы для чтения – это аутентичные короткие рассказы или главы с увлекательным сюжетом с планированием по неделям.

2) Учет языкового уровня студентов. Материал для чтения необходимо подбирать в соответствии с уровнем подготовки группы или даже на уровень ниже, особенно для студентов, которые не привыкли читать и для которых эти занятия – первый опыт. Практика показывает, что идеальными будут тексты, содержащие не более 10 процентов незнакомых слов.

3) Учет возрастной группы студентов и содержательная направленность текстов. Желательно подбирать аутентичные рассказы с динамичным привлекательным для конкретной группы сюжетом и сопровождать их интерактивными послетекстовыми заданиями для аудиторного обсуждения в соответствии с коммуникативными способностями и потребностями студентов.

Принято считать, что в современном обществе молодежь меньше читает, и печатные издания уступают место электронным. Однако чтение в свое удовольствие и понимание того, что ты читаешь на языке оригинала, играют огромную роль в изучении иностранного языка. Необязательно читать что-то новое, можно перечитать то, что уже знакомо на русском, на языке первоисточника и ощутить красоту языка, познакомиться с новыми реалиями на языке оригинала.

Опросник «Чтение» («Мое отношение к чтению») показал, что студенты не читают или мало читают что-то помимо специальной учебной литературы. У многих не сформировалась привычка читать даже на родном языке вследствие изобилия аудио- и видеоресурсов и отсутствия необходимости в чтении. Мало у кого в период изучения иностранного языка на этапе средней школы были занятия по домашнему чтению на изучаемом языке или использовались Readers(-ы).

Привычка читать регулярно (несколько страниц в неделю) способствует тому, что благодаря организации домашнего чтения, чтение по обязанности может перерасти в чтение по желанию. Опыт показывает, что студенты в большинстве своем положительно относятся к такому аспекту, как «Домашнее чтение», так как многие из них пытаются повысить свой уровень английского языка самостоятельно, методом проб и ошибок, например, смотрят фильмы и читают новости на языке оригинала. Организованная работа по домаш-

нему чтению помогает студентам повысить их коммуникативную компетенцию. Студенты чувствуют удовлетворение от того, что читают на английском, и многие признаются, что если в начале чтения книги им было нелегко, и они с трудом прочитывали необходимое количество страниц, то со временем процесс чтения увлекал их и они читали больше, чем требовалось по плану или перечитывали отдельные куски текста с тем, чтобы разобраться более тщательно в каких-то оборотах или выражениях, открывая для себя что-то новое в языке или в реалиях англоязычной культуры через язык. Это феномен «открытия» и «преодоления» обладает большим мотивационным потенциалом.

Правильно подобранные аутентичные тексты содержат небольшое количество незнакомых слов, которые не являются препятствием к общему пониманию. Студентам рекомендовано вести вокабуляр (словарик) к книге, но объясняется отсутствие необходимости смотреть в словаре каждое незнакомое слово, если оно не мешает общему пониманию и о значении слова / фразы можно догадаться из контекста фрагмента, и здесь имеет место развитие языковой контекстуальной догадки. Печатная версия дает возможность делать пометки на полях, что-то помечать непосредственно в тексте, вместе с тем и многие электронные книги обладают подобным функционалом.

Ниже представлен вокабуляр в объеме семидесяти пяти слов, составленный студентом к рассказу Тима Викари «Мария – королева Шотландии» (Mary, Queen of Scots by Tim Vicary): *queen, castle, come along, hate, husband, quietly, angry, lie, slowly, tired, kill, be pleased to, church, shout, Protestant, rule, look for, because of, expensive, friendly, cousin, half-brother, be interested in, sang, strong, wrong, drank, inside, hungry, wicked, scream, stupid, blood, poor, forget, run away, stairs, ride, dark, army, outside, at last, fighter, enemy, wedding, downstairs, quickly, dirty, sudden, horrible, excited, divorce, pregnant, nearly, prisoner, forgive, wait for, pray, dress, petticoat, veil, executioner, take off, axe* [2].

В качестве послетекстовых заданий для аудиторной работы над прочитанным используются специально организованные упражнения. Их задача не столько осуществление контроля прочитанного, сколько повышение мотивации к чтению на иностранном языке. Кроме традиционных упражнений, таких как:

1. *Answer the following questions / Ask questions to the chapter.*
2. *Retell the chapter.*
3. *Look through the text and find the English equivalents for*
4. *Match the words with their definitions.*

5. *Translate the following expressions into Russian / English.*
 6. *Put together the beginnings and the ending of the sentences.*
 7. *Put sentences in the right order.*
 8. *Who is in the story: a) came to help Mary. b) rode for five hours in the rain. c) was afraid of Mary.*
 9. *Say if these sentences are true or false.*
 10. *Make a glossary for the first chapter, etc.*
- возможно использовать такие упражнения, как:
1. *Retell the chapter as if you were a) ...b) ... c)*
 2. *What would you do if you were a)...b) ... c)*
 3. *Think of your variant of the end of the story/chapter.*
 4. *Do you think the author sympathizes with a)... b)... Why? Why not?*
 5. *Discuss in groups*
 6. *Imaging you were a)....b).... Write your letter to a)....? b)*
 7. *Imaging you could meet a)...., b).... What questions would you ask him/her?, etc.*

Аудиторная работа над текстом не должна превращаться в монотонную рутину, повторяющуюся на каждом занятии, и состоять только из пересказов, чтения и перевода объёмных фрагментов текста. Задания необходимо варьировать в зависимости от фрагмента и его содержания.

Так, например, перед прочтением рассказа Тима Викари «Мария – королева Шотландии» (*Mary, Queen of Scots* by Tim Vicary) студентам можно предложить подготовить презентацию о Марии Стюарт и эпохе, в которую разворачиваются события. Студенты получают возможность через судьбу главного персонажа аутентичного художественного произведения познакомиться с особенностями развития Шотландии и Англии шестнадцатого века.

Одним из послетекстовых заданий может быть написание комментария к рассказу, как, например: *Mary is a fighter. I think she should be a role model to feminine rights. I loved reading the paragraphs about Mary Queen of Scots. She suffered so much and died without even seeing her dear son.* или *I enjoyed reading about a prominent woman in English history. She was captured by the Queen Elizabeth, and spent more than twenty years in prison in England. I feel pity for her.*

После прочтения рассказа можно предложить студентам участвовать в ролевой игре «Суд присяжных»: распределить роли (Мария, присяжные, обвинитель, Бесс и другие в зависимости от количества студентов) и провести заседание суда над Марией, где каждый студент может озвучить свою позицию по прочитанному и реализовать навыки коммуникативной компетенции.

Как показывает опыт, аспект «Домашнее чтение» на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе мотивирует студентов к самостоятельному изучению иностранного языка, а творческие задания к текстам делают процесс чтения личностно-ориентированным.

Можно сделать вывод, что организованное домашнее чтение в дополнение к учебным текстам помогает студентам эффективнее формировать их коммуникативную компетенцию.

Представленный в статье материал дает предпосылки для дальнейшего более детального изучения вопроса о возможности использовать аутентичные тексты в аспекте «Домашнее чтение» в процессе изучения иностранного языка в вузе и будет полезен преподавателям иностранных языков и методистам.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Vicary, Tim. Mary Queen of Scots / Tim Vicary. – Oxford University Press. – 1992. – 44 p.

УДК 811.93:81'27

Л. А. Задорожная

(Казахстанский филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ ПРИ ПОМОЩИ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА

В данной статье обсуждаются вопросы использования программ для автоматизированного перевода и других цифровых инструментов с целью формирования навыка профессиональной компетенции владения иностранным языком. Упоминается роль данной профессиональной компетенции в государственных образовательных стандартах Республики Казахстан и Российской Федерации.

Подчеркивается необходимость учета влияния современных глобальных процессов при подготовке специалистов в высшей школе. Автор приводит результаты опроса студентов и выпускников направления «Экономика» в Казахстанском филиале МГУ имени М. В. Ломоносова, а также предлагает классификацию необходимых навыков и компьютерные программы для их эффективного развития в процессе обучения деловому иностранному языку.

В настоящее время в любом профессиональном сообществе активно применяются продукты развития цифровых технологий. Следовательно, процесс получения специальности в высшем учебном заведении должен учитывать подобные глобальные тенденции уже на этапе составления учебных планов как по профилирующим дисциплинам, так и по предметам общего гуманитарного цикла. Цели и задачи использования цифровых инструментов отличаются в зависимости от индустрии и, зачастую, охватывают классический ряд методик формирования профессиональной компетенции, в большей степени лишь автоматизируя усвоение тех навыков, которые и ранее были необходимы для подготовки специалистов. Иными словами, в большинстве случаев происходит перенос функции в связке «человек-компьютер», тогда как суть самой функции в дидактическом аспекте остается неизменной. В подобной ситуации система преподавания не претерпевает значительной модернизации, добавляются лишь новые инструменты и механизмы.

Высшая школа Казахстана уделяет особое внимание подготовке высококвалифицированных специалистов в контексте цифровизации всех сфер экономики. Так, в нашем государстве на данный момент многие проекты направлены на успешную реализацию государственной программы «Цифровой Казахстан», одним из ключевых направлений которой является повышение цифровой грамотности в высшем образовании. Внедрение повсеместной цифровой грамотности является частью задачи по подготовке высококвалифицированных кадров, которые способны повысить производительность труда при помощи новых высокотехнологичных цифровых инструментов. Развитие глобальных контактов в различных секторах экономики привело к высокому спросу на специалистов данной отрасли, способных адаптировать классические подходы к условиям современной цифровой реальности, а также самостоятельно, без посредников из смежных отраслей, выполнять широкий спектр профессиональных задач в кратчайшие сроки [1].

Дисциплина «Иностранный язык» входит в перечень обязательных учебных дисциплин как согласно Государственному общеобязательному стандарту Республики Казахстан, так и в соответствии с Федеральным государственным обязательным стандартом Российской Федерации. Мы считаем целесообразным учитывать положения образовательных стандартов обеих стран, так как данное исследование проводилось в группах студентов выпускного курса бакалавриата направления «Экономика» в Казахстанском филиале Московского Государственного Университета имени М. В. Ломоносова в городе Астане.

Как указано в положении ГОСО, разработанном в соответствии с Законом Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании», понятие «компетенция» трактуется как «способность практического использования приобретенных в процессе обучения знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности» [2]. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан также определяет содержание образования в аспекте направленности на результат обучения, необходимый уровень квалификации специалистов, сроки получения образования и другие характеристики, обязательные для функционирования высших учебных заведений.

Кроме того, ГОСО определяет, что данный ряд дисциплин среди прочего обеспечивает конкурентоспособность специалистов благодаря их грамотному владению информационно-коммуникационными технологиями, а также направлен на формирование навыка межличностной социальной и профессиональной коммуникации на государственном, русском и иностранном языках.

Что касается Федерального государственного обязательного стандарта Российской Федерации, то компетенция владения иностранным языком, а именно способность свободно осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке в устной и письменной форме, входит в ряд универсальных образовательных компетенций [3].

Классический вариант обучения иностранному языку подразумевает стандартный набор методик и упражнений, построенных на формировании четырех основных навыков: говорение, письмо, аудирование и чтение. Однако, как показали результаты опроса среди респондентов, необходима модернизация количества и структуры навыков при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку. В данной связи, с целью обеспечения взаимосвязи информационно-коммуникационных технологий и компетенции

профессионального владения иностранным языком, мы считаем эффективным практическое освоение студентами неязыковых специальностей как программ для автоматизированного перевода, так и других подобных электронных ресурсов.

Как мы упомянули выше, исследование проводилось в группах студентов выпускного курса направления «Экономика» в период с 2020 по 2022 год. Были охвачены два потока студентов бакалавриата, первый поток получил дипломы о высшем образовании в 2021 году, что позволило также провести заключительный опрос уже в среде работающих специалистов после применения наших методов, и что только подтвердило полученные ранее выводы. Всего в исследовании приняли участие 34 респондента.

Целью исследования стало выявление необходимости вовлечения дополнительных цифровых технологий, которые в классическом понимании лингводидактики обычно не применяются, если речь идет о студентах неязыковых специальностей. Задачами исследования стали: проведение начального опроса для выяснения профессиональных навыков, необходимых экономисту, подбор приложений и программ для автоматизированного перевода, релевантных конкретным профессиональным навыкам, составление дополнительных учебных заданий в рамках курса «Деловой иностранный язык». Следует отметить, что ряд задач, намеченных изначально, значительно пополнился по результатам первоначального исследования.

Так, первый раздел опроса предлагал респондентам поделиться с какими текстовыми задачами они предполагают столкнуться в дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности. По результатам первоначального опроса необходимые к изучению навыки были условно поделены на две объемные группы: научно-образовательные и специально-профессиональные навыки.

Ряд научно-образовательных навыков включает в себя: проведение собственного лингвистического исследования в рамках необходимой экономической терминологии, подготовку и написание мотивационного эссе в случае продолжения обучения на следующей ступени образования, подготовку к сдаче международных языковых тестов, чтение и быстрый анализ научно-образовательных текстов на иностранном языке, составление аннотаций к текстам научно-исследовательских работ, участие в научно-образовательных проектах и др.

В свою очередь, среди специально-профессиональных навыков можно перечислить следующие элементы: составление резюме на иностранном языке, написание сопроводительного письма при устройстве на работу, написание рекомендательного письма, состав-

ление мемо-заметки в деловой переписке, анализ и профессиональную интерпретацию англоязычных таблиц и схем в программах Microsoft Office, а также составление презентаций и других рабочих документов на иностранном языке.

По итогам изучения и анализа полученных результатов первого этапа респондентам предлагалось поделиться опытом по итогам прохождения производственной практики на предприятиях и в организациях Республики Казахстан. Данная практика проводится после третьего курса перед переходом на выпускной курс, и поэтому, помимо прочего, позволяет студентам увидеть свои точки развития и те аспекты, которые необходимо подтянуть в течение года перед началом своей профессиональной деятельности. На данном этапе выяснилось, что современный специалист часто сталкивается с необходимостью владения не только навыком создания текстов профессионального характера на иностранном языке, но и навыком перевода, а также анализа информации в связке кодового переключения «родной язык – иностранный язык».

Иными словами, в реальной профессиональной обстановке часто возникают практические задачи, эффективность решения которых значительно зависит от навыков перевода. К тому же, специфические особенности создания, анализа и перевода таких текстов могут сильно отличаться благодаря разнице лингвистических структур языков, недостаточному опыту работы специалиста с профессиональной лексикой как на родном, так и на иностранном языке, недостаточному вниманию в адрес профессионального жаргона в силу его семантического различия в разных языках и другим важным аспектам. Экстралингвистические факторы технического характера также играют значительную роль в снижении эффективности выполняемых задач. Как мы видим, не всегда высокий уровень владения профессиональным иностранным языком позволяет максимально эффективно решать задачи в рамках необходимой профессиональной компетенции.

В данной связи в рамках развития профессиональной компетенции владения специально-профессиональными навыками нами был подобран и предложен к изучению ряд программ для автоматизированного перевода и корпусных инструментов для лингвистического анализа профессионального текста. Отбор проводился на основании отзывов международного ресурса отзывов на продукты программного обеспечения g2.com, также в процессе отбора учитывались такие факторы, как наличие удобного и понятного интерфейса для специалистов неязыковых специальностей, представительный

исходный корпус языков в связке «казахский-русский-английский», возможность работы с разными форматами Microsoft Office, а также наличие переводческой памяти, поскольку наша группа респондентов предполагает работу с текстами одного стиля и с одной терминологической базой. В результате отбора студентам были предложены практические упражнения в программе SmartCat. Согласно учебному плану и запросам современного рынка труда студенты получали конкретные задачи, максимально приближенные к настоящему профессиональному процессу.

Соответственно, в целях развития компетенции усвоения научно-образовательных навыков были составлены практические задания для работы в языковых корпусах текстов и электронных ресурсах, созданных на их базе: Национальный корпус русского языка [4], Британский национальный корпус [5], а также ресурс для изучающих иностранный язык Sketch Engine for Language Learners [6].

На финальном этапе исследования в сентябре-октябре 2022 года выпускники направления «Экономика» 2021 года прошли повторный опрос о результатах реализуемых навыков в реальной профессиональной среде и во время последующего обучения в магистратуре. Респонденты отметили изученные ресурсы для автоматизированного перевода не только как эффективный инструмент для прикладной профессиональной деятельности, но и как полезный ресурс для более глубокого изучения профессионального иностранного языка с помощью ИКТ. В частности, программа SmartCat значительно экономит время на аннотацию и оформление текста при переводе, решает проблему использования правильной терминологии, орфографии и пунктуации, а также ускоренного анализа научного текста на иностранном языке. Так, к примеру, помимо работы с форматом Microsoft Word, презентациями в Power Point и таблицами в Excel, программа содержит функцию распознавания текста документов в форматах pdf и html. Пользователь также может создавать персонализированные базы данных и банк специфических терминов для своей определенной отрасли, извлекать термины из масштабных документов, составлять глоссарии, производить автоматическую проверку орфографии и пунктуации.

Таким образом, мы считаем, что применение программ для автоматизированного перевода и других цифровых инструментов может существенно модернизировать методику преподавания иностранного языка и способствовать формированию современной профессиональной компетенции как в научно-исследовательской, так и в специально-профессиональной среде.

Список использованной литературы

1. Программа «Цифровой Казахстан». Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://digitalkz.kz/>. – Дата доступа: 12.09.2022.

2. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования Республики Казахстан. Официальный сайт информационно-правовой системы нормативных правовых актов Республики Казахстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669#z1554>. – Дата доступа: 12.09.2022.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт. Экономика №954–2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/>. – Дата доступа: 12.09.2022.

4. Национальный корпус русского языка. Параллельный подкорпус текстов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru>. – Дата доступа: 12.09.2022.

5. Британский национальный корпус. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.english-corpora.org/bnc/>. – Дата доступа: 12.09.2022.

6. Корпус английского языка Sketch Engine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sketchengine.eu/>. – Дата доступа: 12.09.2022.

УДК 378.147:811.131.1'243

С. Н. Колоцей

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ ТРЕТЬЕГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ИТАЛЬЯНСКОГО)

В статье рассматривается вопрос о преподавании третьего иностранного языка (итальянского) для студентов факультета иностранных языков, изучавших английский, немецкий или французский языки в качестве первого или второго иностранного языка. Анализируются причины возникновения интерференции на фонетическом уровне на начальном этапе изучения итальянского языка. Выявляются тенденции к появлению ошибок при произнесении гласных и согласных звуков, связанные с переносом артикуляционных навыков из других языков.

Курс «Практика устной и письменной речи третьего иностранного языка (итальянского)» в качестве полноправной дисциплины в вузе предназначен для студентов факультета иностранных языков, где иностранные языки являются профильными дисциплинами. Программа курса предусматривает его изучение в течение 5 семестров (2 аудиторных часа в неделю). В условиях сокращенного объема аудиторного времени на первый план выходит проблема поиска оптимальных методов активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Элективность курса третьего иностранного языка (итальянского) изначально определяет высокую мотивированность студентов, активный характер учебной деятельности. Однако сокращенная сетка часов по итальянскому языку соответственно корректирует цель, задачи и приоритеты в преподавания данного курса.

Основной целью курса является формирование навыков правильного произношения и навыков устной и письменной речи. Студентам предстоит за более короткий срок, чем это достигается традиционными методами, овладеть обязательными знаниями, навыками и умениями.

Начальный этап изучения итальянского языка связан с процессом создания фонетической базы, необходимой для формирования в дальнейшем всех видов речевой деятельности. На этом этапе от преподавателя зависит, как моделировать занятие, как ввести основные понятия фонетической системы, как преобразовать фонетические знания в навыки.

Как известно, фонетические знания являются базовыми, исходными, вслед за которыми усваиваются и остальные знания: орфографические, лексические, грамматические. На первой ступени обучения русскоязычных студентов третьему иностранному языку неизбежно возникает интерференция, происходит смешение нескольких языковых систем, наложение друг на друга родного языка и иностранных языков. Вследствие чего практическая цель – научить соотносить артикуляционно-акустические параметры звуков с их смыслоразличительными (коммуникативные функции) – тесно связывается с коррекцией уже приобретенных артикуляционных навыков.

Прежде всего, студенты должны овладеть знаниями об акустических особенностях итальянского языка. Дифференцируя гласные звуки, следует помнить, что итальянские гласные остаются неизменно полнозвучными и четкими как в ударном слоге, так и безударном. Они произносятся так, как будто все находится под ударением. Это обеспечивается напряженностью речевого аппарата, абсо-

лютым отсутствием редуции [1, с. 17]. Для устранения недостатка напряженности мышц артикуляционного аппарата и возможной редуции безударных гласных используются артикуляционные упражнения с многосложными словами и словосочетаниями:

telefonare, buongiorno, industrializzare, automobile, complimenti, napoletano, intelligente, televisione, palermitano, interessante.

При помощи акустических и артикуляционных упражнений формируются слухо-произносительные, ритмико-интонационные навыки, без которых не происходит процесс коммуникации [2].

Долгота и краткость гласных звуков могут становиться причиной частотных ошибок на начальном этапе обучения. Долгое звучание гласных звуков в открытом слоге и краткое звучание в закрытом слоге определяют значение слова, являются смысловоразличительными:

eco (эхо) – *ecco*(вот).

Произнося итальянские согласные, следует внимательно следить за артикуляцией, устранять палатализацию, особенно перед гласными переднего ряда, что свойственно русскоязычным студентам. В этом случае эффективными могут стать упражнения на сравнительное произношение согласных в русском и итальянском языках:

тип – *tipo*;

президент – *presidente*;

театр – *teatro*;

бандит – *bandito*;

диван – *divano*;

телефон – *telefono*;

темперамент – *temperamento*.

Студенты, изучающие английский язык в качестве первого или второго иностранного языка, произносят согласные *p, t, k* с придыханием. Чтобы избавиться от придыхания согласных в итальянском языке, эффективны слоговые упражнения, закрепленные многократным проговариванием и повторением речевых моделей.

Двойные согласные произносятся как один отчетливый и долгий согласный звук: *mamma, cioccolato, studentessa, arrivare, benissimo, settimana, rappresentare, sorridere.*

Фонетическая интерференция также наблюдается при смещении ударения в итальянских словах под влиянием как родного языка, так и иностранных языков. Обычно тоническое ударение падает на предпоследний слог (*cantare*), но может падать на последний слог (*felicità*), что отображается графически, а также на третий слог от конца (*articolo*) и на четвертый слог от конца (*andandosene*).

Распространенный дефект появляется при произнесении слов в потоке речи, когда каждое слово, включая и артикль, и предлог, и союз, произносится изолированно. Специальные упражнения, отмечающие ритмические группы слов, выражающие единое целое в процессе речи, помогут преодолеть изолированность слов и достигнуть эффекта автоматизации.

Таким образом, принимая во внимание перечисленные факторы, можно уменьшить количество ошибок и улучшить усвоение фонетических знаний при изучении третьего иностранного языка (итальянского).

Список использованной литературы

1. Camilli, A. Pronuncia e grafia dell'italiano / A. Camilli. – Firenze: Casa Editrice C. Signorelli S.p.A., 2001. – 128 p.

2. Казюлина, К. С. Формирование фонетических навыков учащихся на начальном этапе обучения [Электронный ресурс] / К. С. Казюлина. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/410326>. – Дата доступа: 20.09.2022.

УДК 378.147:811'243:378.095:62

Н. А. Копылова

*(Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт», Москва)*

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с применением на занятиях по иностранному языку в техническом вузе проектной методики, которая отвечает новым веяниям в образовании и рассматривается как инновационная технология в педагогической практике. Представлен основной терминологический аппарат по теме исследования. В статье указаны основные этапы работы над проектами. Приведены примеры использования проектных технологий со студентами технических специальностей НИУ «Московский энергетический институт».

Современные тенденции мирового развития диктуют свои требования к подготовке высококачественных специалистов в технических вузах. Использование новейших технологий в образовательном процессе вуза является неотъемлемой частью процесса обучения будущих инженеров. Многие технологии актуализируются в учебно-воспитательном процессе вуза согласно требованиям ФГОС ВО [1]. Одной из таких актуальных технологий является проектная технология, или метод проектов.

Метод проектов был разработан американскими педагогами У. Килпатриком и Э. Коллингсом на основе теоретической концепции Д. Дьюи. В России эти идеи впервые реализовал С. Т. Шацкий. Ученые полагали, что учащиеся охотнее выполняют только то, что выбирают сами согласно своим предпочтениям.

Рассмотрим основной терминологический аппарат. «Проект – это определённая форма организации совместной деятельности людей по осуществлению крупных, относительно самостоятельных начинаний, кампаний, дел, имеющих определённые цели» [2, т. 1, с. 228]. «Метод проектов – это способы организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определённого результата» [2, т. 1, с. 229]. «Проектирование – это целенаправленная деятельность, позволяющая найти решение проблем и осуществить изменения в окружающей среде (естественной и искусственной)» [2, т. 1, с. 229]. «Учебный творческий проект – это самостоятельно разработанный и изготовленный продукт (материальный или интеллектуальный) от идеи до её воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем и при консультации педагога» [2, т. 1, с. 229].

При проектном обучении деятельность учащихся имеет характер проектирования, подразумевающего получение конкретного (практического) результата и его публичного представления. Технология проектного обучения, по мнению Г. К. Селевко, представляет собой развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании студентом под контролем преподавателя новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическое значение [2, т. 1, с. 228]. Суть проектного обучения состоит в том, что студент в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты, явления и т. д. Оно предполагает проживание учащимся конкретных ситуаций преодоления трудностей; приобщение его к проникновению вглубь явлений, процессов, конструирование новых объектов, процессов.

Проективность тесно связана с проектной культурой, которая возникла как результат объединения гуманитарно-художественного и научно-технического направлений в образовании. Проектная культура является общей формулой, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания, исполнения, оформления и которая определяется как проектирование. Овладевая культурой проектирования, обучающийся учится творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач, реализуя усвоенные им средства и способы работы. Культура проектирования входит сейчас во многие области образовательной практики в виде проектных методов и проектных методик обучения. Проектный метод активно включается и в обучение иностранным языкам. Ярким примером применения проектного метода является учебник «Project English», опубликованный в 1985 г. издательством Оксфордского университета. Автор курса – Т. Хатчинсон, специалист в области коммуникативного обучения грамматике.

Таким образом, данная методика способствует развитию творческого мышления у обучаемых разного возраста, самостоятельному планированию своих действий, вариантов решения стоящих перед ними задач. В настоящее время проектное обучение используется как важный компонент современной образовательной системы, способный реализовываться на разных занятиях, в том числе и по иностранному языку.

На занятиях по английскому языку преподавателями НИУ «Московский энергетический институт» (НИУ «МЭИ») активно используются современные инновационные исследовательские и проектные технологии, способствующие установлению сотрудничества, сотворчества, равноправной позиции всех участников образовательного процесса, комфортности морально-психологического климата, наилучшим образом активизирующие мыслительную деятельность студента, его духовно-нравственную, поведенческую позицию и влияющие на самоорганизацию, самообразование, самовоспитание, профессиональную и социальную самореализацию личности [3]. Исследовательская и проектная деятельность помогает и студенту, и преподавателю овладеть современными наиболее эффективными технологиями, новыми информационно-коммуникативными средствами, обрести личностный социально значимый смысл своей учебной и профессиональной деятельности.

Проектные технологии позволяют охватить большое количество учащихся, избежать их перегрузки; рассматривать студентов и преподавателей как равноправных партнёров и создателей занятия;

установить отношения взаимодействия между субъектами педагогического процесса; развить у учащихся познавательные способности, критическое и творческое мышление; обучать их самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве; формировать умения увидеть проблему, сформулировать её и определить пути решения. Наблюдения преподавателей за работой студентов, анализ их докладов и отчётов показывают активную, заинтересованную, познавательную деятельность учащихся. Без сомнения, учебный проект – это эффективная форма работы, способная вызвать интерес студентов к изучаемому предмету, помогающая самостоятельно добывать знания, формирующая развитие многих социальных, информационно-коммуникативных компетенций, необходимых для успешной социализации, т. е. умения конструктивно взаимодействовать в команде, анализировать и корректировать каждый этап своей работы, самостоятельно ставить цели, планировать содержание намеченной деятельности, прогнозировать результаты своих действий, распределять обязанности, ответственность, самостоятельно искать выход из сложных ситуаций, уметь высказывать свои мысли на иностранном языке, проводить дебаты по поставленным вопросам [4, с. 104–105].

Мы рассматривают проект как коллективное творческое дело (согласно методике коллективной творческой деятельности И. П. Иванова), в котором можно выделить несколько этапов: 1. Подготовительный этап. 2. Этап поисковой и исследовательской работы. 3. Этап обработки и оформления результатов исследования. 4. Анализ и оценка результатов проекта. 5. Защита проекта. 6. Этап анализа результатов и подведения итогов.

Так, например, студенты групп «Эталон» НИУ «МЭИ» (учащиеся с хорошей языковой подготовкой, изучающие иностранный язык с 1 по 4 курсы бакалавриата по 4 часа в неделю) периодически (особенно на старших курсах) получают задания по подготовке проектов как в группах по 2–3 человека, так и индивидуально. Темы проектов выбираются учащимися самостоятельно, но они не должны выходить за рамки изучаемой темы. Выступления по защите проектов осуществляются либо в виде монологического высказывания, либо диалога, либо в виде презентации со слайдами в Power Point.

Умелое соединение экскурсионного и проектного методов позволяет преподавателям иностранных языков развивать ценностно-мотивационную сферу студентов, самостоятельность в планировании действий, реализации усвоенных ими средств и способов работы, по-

вышать ответственность за выполнение учебно-познавательных и социальных задач в целях результативности собственного труда. Одним из таких проектов может быть виртуальная или реальная экскурсия студентов в музей г. Москвы. Студентам ставится задача по использованию определенного материала в своем проекте по иностранному языку для обеспечения активизации, системности и создания нестандартных речевых ситуаций. Обучающиеся могут объединяться в группы по интересам и желаниям. Группы учащихся готовят свои экскурсионные материалы. Одна из групп может выступать в роли гидов, вторая – в роли переводчиков, третья – в роли экскурсантов, которые задают вопросы по интересующим их темам. Гиды могут проводить экскурсию на русском языке, тогда переводчики переводят для гостей на иностранный язык или наоборот. Также студенты могут подготовить видеоролик по экскурсии на иностранном языке.

По мнению преподавателей, экскурсионная работа способствует достижению обучающихся, воспитательных, познавательных и развивающих целей. Учащиеся успешно применяют полученные знания на практике, развивают умения исследовательской и групповой работы. Метод проектов на занятиях по иностранному языку обеспечивает высокую коммуникативность, повышение мотивации и познавательной активности студентов, оказывает влияние на формирование их гражданской позиции, воспитывает чувство гордости и уважения, развивает способности учащихся к совместной, творческой, рефлексивной деятельности [5].

Эффективность проектной методики в большей степени обеспечивается интеллектуально-эмоциональной содержательностью включаемых в обучение тем. Также следует отметить их постепенное усложнение. Но отличительной особенностью тем является их конкретность. С самого начала обучения предполагается участие обучаемых в содержательной и сложной коммуникации без упрощения. Другой отличительной чертой проектной методики является особая форма организации коммуникативно-познавательной деятельности обучаемых в виде проекта.

Новизна же подхода в том, что студенты могут сами конструировать содержание общения, начиная с первого занятия. Учащиеся не читают и переводят тексты по иностранному языку, а знакомятся с ними в ходе работы над проектами. Каждый проект соотносится с определенной темой и разрабатывается в течение определенного времени. Тема имеет четкую структуру, делится на подтемы, каждая из которых заканчивается заданием к проектной работе.

Особенно важной чертой является то, что обучаемые имеют возможность говорить о своих мыслях, своих планах. Благодаря работе над проектом создается прочная языковая база.

В заключение следует отметить, что на современном этапе развития преподавания иностранных языков при выборе метода обучения необходимо исходить из особенностей коллектива, в котором он будет использоваться, необходимо учитывать личностные особенности обучаемых, их возраст, интересы, уровень подготовки, период, в течение которого будет проходить обучение, а также техническую оснащенность учебного заведения.

Список использованной литературы

1. Гребенкина, Л. К. Компетентностный подход в образовании как основа совершенствования деятельности субъектов педагогического взаимодействия / Л. К. Гребенкина, Н. А. Копылова // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Белгород : ИД «Белгород», 2013. – С. 276–281.

2. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

3. Копылова, Н. А. Использование различных видов электронных образовательных платформ на занятиях по иностранному языку в техническом вузе / Н. А. Копылова // Обучение иностранному языку для профессиональных целей: традиции, инновации и перспективы. Всероссийская научно-практическая конференция с Международным участием: сборник статей / под ред. М. А. Слепневой, О. М. Ладоши, Н. Н. Пивкиной. – М.: Издательство «МЭИ», 2022. – С. 87–94.

4. Копылова, Н. А. Использование метода проектов на практических занятиях по иностранному языку в техническом вузе / Н. А. Копылова // Методы обучения и организация учебного процесса в вузе : III Всероссийская научно-методическая конференция. – Рязань, 2013. – С. 103–105.

5. Копылова, Н. А. Использование коллективной творческой деятельности на занятиях по иностранному языку в техническом вузе / Н. А. Копылова // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. – 2014. – № 6. – С. 143–147.

С. В. Короткевич, А. С. Леменкова

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ПОДДЕРЖАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одной из проблем, которая может снизить продуктивность обучения иностранному языку, является низкая мотивация учащихся. В статье рассматривается роль и виды мотивации к изучению иностранного языка, причины, влияющие на уровень мотивации, а также роль личности учителя и его деятельность, направленная на поддержание положительной устойчивой мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

Мотивация является важным фактором успешности процесса обучения и без нее сложно достичь целей обучения. Она играет решающую роль в развитии процесса познания, влияет на наше поведение и различные виды деятельности человека. Актуальность данной проблемы вытекает из необходимости обновления содержания обучения, формирования у учащихся навыков самостоятельного приобретения знаний и развития активной жизненной позиции. Понимание того, что такое мотивация и как ее эффективно формировать и поддерживать на достаточно высоком уровне, помогает сделать образовательный процесс успешным, особенно в современных условиях внедрения индивидуального подхода. Отсутствие положительных мотивов к получению образования приводит в конечном итоге к снижению общего уровня качества подготовки специалистов.

В современной научной литературе встречается множество подходов к определению мотивации. Дж. Хармер определяет мотивацию как «своего рода внутреннее побуждение, которое толкает кого-то совершать определенные действия, чтобы чего-то достичь» [1, с. 51].

Основываясь на когнитивном определении, Х. Браун разделил определение мотивации на три составляющих аспекта. Во-первых, с учетом теории влечений, мотивация, по его мнению, проистекает из основных врожденных побуждений человека, поэтому мотивация существует с момента нашего рождения. Во-вторых, на основе теории иерархии потребностей, мотивация – это то, что исходит из индивидуальных потребностей личности. В-третьих, с точки зрения

теории самоконтроля, мотивация – это то, что появляется, если есть возможность заставить кого-то сделать собственный выбор в отношении того, к чему стремиться, а к чему нет (самоконтроль) [2, с. 73–75].

Мотивацию можно разделить на две категории: внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация не зависит от внешних воздействий, она исходит от индивидуальных внутренних факторов. Внутренние факторы могут включать индивидуальные потребности личности, интерес и получение удовольствия.

Личные потребности учащихся могут мотивировать их и способствовать тем самым достижению целей обучения. Например, учащийся, который изучает иностранный язык, потому что ему нужны навыки владения этим языком для общения в социуме, будет иметь высокую мотивацию к изучению иностранного языка.

С другой стороны, интерес также играет определенную роль в повышении уровня мотивации студента. Если студент заинтересован в изучении языка, ему интересна страна изучаемого языка, культура и менталитет народа, занятия проходят увлекательно, он будет активно участвовать в процессе обучения. Кроме того, удовольствие также важно для повышения мотивации ученика. Если учащиеся не чувствуют удовольствия от изучения предмета, преподаваемый материал им трудно воспринимать и усваивать.

Итак, внутренняя мотивация – это мотивация, которая создается индивидуальным «я» под влиянием личных факторов, таких как личностные потребности, интерес и получение удовольствия. Внутренняя мотивация оказывает большее влияние, чем внешняя мотивация т. к исходит от самого учащегося, а не от воздействия внешних факторов.

Внешняя мотивация противоположна внутренней мотивации и относится к внешнему стимулу, создается множеством внешних факторов, таких как социальная жизнь учащихся, отношение к иностранному языку в социуме, личность и деятельность учителя, методы обучения и среда, в которой проходит обучение. Итак, внешняя мотивация – это любой стимул, который исходит извне и который движет учащимся в процессе обучения [1].

Таким образом, если у ученика имеется достаточно устойчивая внутренняя мотивация и он пришел в класс изначально мотивированным, учитель также несет ответственность по поддержанию учебной мотивации.

Учителя следует рассматривать как активного агента социализации, способного стимулировать мотивацию учащихся к обучению.

Словарное определение слова «учить» означает «заставлять знать предмет», и в то время как ученики несут ответственность за изучение материала в классе и дома, учитель несет ответственность за то, чтобы обеспечить ученика знаниями. Кроме того, учителям следует оценивать свой успех по успеху своих учеников. Если учителя несут ответственность за то, чтобы мотивировать учащихся посещать занятия и учиться, важно, чтобы учителя конкретно понимали, каким же образом мотивировать учащихся.

Выделяются три общие направления, которых должны придерживаться учителя в процессе обучения для удержания и повышения мотивации:

- сам процесс обучения;
- взаимоотношения учителя с учащимися;
- управление процессом обучения.

Процесс обучения включает навыки и компетенции учителя, знание теории и практики преподавания. Взаимоотношения касаются отношения учителей к своим ученикам и отношения между учителем и учениками. Управление предполагает организацию, планирование и проведение занятий непосредственно в классе.

Наиболее эффективными методами и приемами работы с целью поддержания устойчивой мотивации в современной методике предлагаются: дискуссии в малых группах, ролевые игры, парная работа, проектная методика, квест-викторины, презентации-дискуссии, мозговой штурм и анкетирование-интервью. Эти виды деятельности предоставляют учащимся возможность обмениваться опытом друг с другом, использовать наглядные пособия с применением современных технологий и значительно разнообразить процесс обучения.

Личностные качества учителя также могут влиять на мотивацию учащихся к обучению. Отношения между учеником и учителем могут стать причиной определенных проблем, мешающих обучению, но они также могут побудить ученика полностью раскрыть свой потенциал.

К наиболее успешным преподавателям относятся те преподаватели, которые обладают следующими качествами: юмор, знание предмета, терпение, энтузиазм, дружелюбие, уважение к студентам, участие вместе со студентами в мероприятиях, знание имен и интересов студентов, профессионализм и открытость для обратной связи. Благодаря контакту учащихся с преподавателями создается благоприятная среда в аудитории, которая может мотивировать их к лучшей успеваемости в классе.

Мотивирующий тип отношений с учениками характеризуется взаимной привязанностью, уважением, доверием, поддержкой, позитивностью, дружелюбием. Не следует прибегать к слишком суровому оцениванию учащегося, лучше придерживаться четко разработанной шкалы оценок, оценки должны быть стимулом к развитию, а не орудием наказания. Неуместен сарказм в отношении учащихся и предвзятое отношение, основанное на неоправданных предрассудках и поверхностных суждениях. Ко всем учащимся следует относиться как к личностям, а не как к какому-то объекту, который нужно наполнить знаниями. Чтобы создать успешные отношения, интерес должен быть искренним и явно проявляться непосредственно в действиях учителя.

Две другие вещи, которые создают мотивирующие отношения, – это спокойствие, последовательность и снисходительность, а также высокие, но достижимые ожидания в отношении успеха учащихся.

Эффективное управление классом и процессом преподавания также может повлиять на мотивацию к обучению. Несмотря на то, что структура и организация занятий очень важны, баланс между классной средой и гибкостью и расширение прав и возможностей учащихся может быть не менее важным. Авторитарный стиль преподавания считается менее удовлетворяющим студентов, чем демократический. Необходимо организовать работу так, чтобы позволить учащимся работать в открытой и творческой командной среде, дать им возможность выбора и способствовать свободному обмену мнениями между учащимися и преподавателем.

Хотя потребности студентов и мотивационные стимуляторы разнообразны, между ними есть некоторые общие черты. Они включают в себя: потребность нравиться другим (учителям, родителям и т. д.), потребность в повышении возможностей во взрослой профессиональной деятельности, мотивация повышать уверенность в собственной компетентности за счет приобретения навыков и знаний (самоэффективность).

Преподаватели могут помочь в оценивании и стимулировании самоэффективности учащихся, предоставляя обратную связь. Преподаватели не должны давать положительные отзывы или неискреннюю похвалу учащимся, когда они этого не заслуживают; вместо этого они должны указывать на аспекты, которые нуждаются в улучшении или совершенствовании. Разработка заданий «от простого к сложному» также может повысить мотивацию и помочь учащимся приобрести новые навыки и развить уже имеющиеся [2].

Таким образом, мотивация – это ключ к эффективности процесса обучения. Она состоит из различных факторов, которые поддерживают в нас интерес к какому-то конкретному предмету, работе, роли и

способствуют достижению цели. Эти факторы могут быть как внешними, так и внутренними, а иногда и теми, и другими одновременно.

Особенностью внешней мотивации является внешнее вознаграждение за соответствие ожиданиям. Хорошей стороной внешней мотивации является то, что она оказывается эффективной, когда ученики не мотивированы внутренне, но чрезмерное использование вознаграждения также может подорвать внутреннюю мотивацию и сделать учеников зависимыми от одобрения учителя.

Внутренняя мотивация – это лучшая сторона мотивации, но ее очень трудно контролировать и улучшать. Легче установить внутреннюю мотивацию в классах с меньшим количеством учеников, где вы можете применять индивидуальный подход.

Роль отношений между учителем и учеником является основополагающей в развитии внутренней мотивации и контроле побочных эффектов внешней. Создавая доверительные, поддерживающие отношения, ученики склонны копировать модели поведения уважаемого учителя, что мотивирует их изучать выбранный предмет.

Список использованной литературы

1. Harmer, J. The Practice of English language teaching. – 3th ed. – Pearson Education Limited, 2001. – 386p.

2. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching / H. D. Brown. – 4th ed. – Addison Wesley Longman, Inc., 2011. – 352 p.

УДК 37.091.313-057.87

Л. А. Литвинова, Д. А. Гаврилова

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТОЙ УЧАЩИХСЯ

В данной статье рассматривается управление самостоятельной внеурочной работой учащихся. Необходимо отметить, что одним из условий формирования лексических навыков при изучении иностранного языка является самостоятельная внеурочная работа – одна из самых распространенных тенденций современного образования. Данная методика обладает множеством преимуществ. Благодаря ей учащийся может раскрыть свой творческий потенциал, проявить фантазию, самостоятельность и способно-

сти к исследованию. И, что особенно важно, при участии в самостоятельной деятельности учащихся развивает свою личностную компетенцию как одну из наиболее важных целей обучения.

Самостоятельная работа – это такая организованная активная деятельность учащихся, направленная на выполнение поставленной цели или задачи в специально отведённое для этого время, которая осуществляется без непосредственного участия учителя, но по его указанию в специально предусмотренное для этого время [1, с. 33]. Цель самостоятельной работы по иностранному языку – узнать, умеют ли учащиеся сами искать нужные данные, материал и информацию, заниматься без помощи учителя, грамотно пользоваться рекомендованной литературой и находить нужные источники, а также научить их анализировать, усваивать и обобщать учебный материал. Стремление учащихся самостоятельно достичь поставленных целей служит действенным средством формирования их личности, дисциплинирует учащихся, порождает и укрепляет их веру в себя и в свои силы, а также помогает учителю выявить способности и сильные стороны учащихся, при этом формируются умения самостоятельной деятельности.

Бесспорно, организация самостоятельной работы и эффективное управление ею представляет собой непростую задачу и ответственную работу для каждого педагога. Многие преподаватели сходятся во мнении, что такая работа – сложная и противоречивая, так как внеурочная работа конкретно не определена с точки зрения терминологии, хотя ее содержание четко определяется многими учеными – исследователями и педагогами в смысле целевой и относительно свободной деятельности учащихся. В более широком определении самостоятельная работа – это процесс, который организуется самим учащимся в силу его внутренней мотивации и поставленных целей и задач, в наиболее удобное учащемуся время, контролируемая им самим деятельность на основе внеурочного системного управления ею со стороны учителя.

Чтобы определить характер такого внешнего управления самостоятельной внеурочной работы учащихся, нужно обозначить степень контроля и уровень жесткости такого управления со стороны преподавателя. По Л. М. Фридману, чем больше активность и последовательность действий учащегося задается извне контролирующей стороной, тем более жестким является руководство и управление. А если эта программа действий и содержание обучения определяется и устанавливается самим учащимся, тем менее жестким является управление самостоятельной внеурочной работой учащихся. Степень строгости управления должна уменьшаться по мере взрос-

ления учащихся [2, с. 197]. Считается, что на этапе завершения среднего образования и перехода к выбору сферы дальнейшего обучения управление самостоятельной внеурочной работой учащихся должно становиться полностью гибким. Из этого следует тот факт, что гибкость управления такой самостоятельной внеурочной работой становится проблемной при организации этой работы. Нужно уметь четко определять способы и методы, в соответствии с которыми осуществляется управление, в рамках отношения к учителю, программе, учебному плану, содержанию учебного материала как единой системе целей и задач.

Необходимо также подчеркнуть важность определенных принципов при управлении самостоятельной внеурочной работой учащихся в процессе овладения иностранным языком:

– Сознательный выбор. Не следует заставлять учащихся, они должны принимать участие во внеурочной работе по собственному желанию, без принуждения.

– Логика учебного процесса. Уровень сложности задания для самостоятельной работы должен соответствовать возрасту и возможностям учащихся. Перед ними должна стоять конкретная цель и им должны быть известны пути ее достижения.

– Углубление и расширение знаний и совершенствование умений и навыков, полученных учащимися на занятии в классе, то есть связь урока и внеурочной деятельности. Практические, развивающие и воспитательные цели урока должны согласовываться с целями самостоятельной внеурочной деятельности. И, если мы говорим об уровне сложности, то задания для самостоятельной работы не должны быть легче или проще уровня способностей учащегося.

– Активность. Если учащийся решил заняться самостоятельной работой по предмету, то он сможет постепенно овладеть такими общими приемами самостоятельной работы, как четкое представление цели работы, ее постановка, выполнение, проверка, проработка и устранение ошибок. У учащихся вырабатывается мотивация, самостоятельность и стремление к самостоятельному решению заданий повышенной сложности. Повышается их ответственность за свое образование, развиваются профессиональные компетенции. Таким образом создаются предпосылки и необходимые условия для формирования у учащихся потребности к самообразованию, готовности к саморазвитию, самосовершенствованию и самоорганизации.

– Массовость как форма организации работы. Предполагается, что в самостоятельной работе по изучению нового материала будет принимать участие не один учащийся.

– Внимание к развитию индивидуальных особенностей и увлечений учащихся. Необходимо подбирать соответствующий дидактический материал, учитывая индивидуальный опыт учащихся, их интересы, потребности, стремления, способности, особенности их мировоззрения, эмоциональное состояние и желания. Также преподаватель должен предвидеть возможные трудности, которые могут возникнуть у учащихся, и продумать пути и способы их устранения.

– Совокупность и связанность нравственно-эстетического, трудового и физического воспитания. В нашем случае внеурочная самостоятельная работа по иностранному языку должна способствовать воспитанию настоящего гражданина своей страны, который с уважением относится к своей Родине и стране изучаемого языка.

– Инициативность и творческий подход к решению и реализации поставленных задач обязательно должны поощряться преподавателем в ходе самостоятельной внеурочной работы. Это способствует хорошему усвоению нового материала в процессе изучения иностранного языка и стимулирует учащихся не останавливаться на достигнутом, а двигаться и совершенствоваться дальше. Готовность к творчеству проявляется в поиске нестандартных решений поставленных задач.

– Мотивация к изучению иностранного языка. Преподавателю важно просматривать различные источники, подбирать интересные факты, увлекательные материалы. Все это оказывает влияние на достижение поставленных целей и задач и развитие познавательных способностей учащихся.

– Грамотный подбор соответствующего программного и технического обеспечения также очень важен в процессе самостоятельной внеурочной работы учащихся.

– Совершенствование технологий самоконтроля и текущего контроля знаний и умений.

При подготовительной работе к управляемой самостоятельной деятельности учащихся в процессе овладения иностранным языком необходимо учитывать следующие факторы:

– предпочтительно использование материалов, не упомянутых в УМК, и аудиовизуальных средств обучения с целью повышения интереса учащихся к самостоятельной работе;

– материалы должны развивать память, умение прогнозирования и внимание;

– содержание материалов должно соответствовать возрастным особенностям учащихся;

– лингвострановедческий материал должен применяться в необходимом объеме;

– используемые материалы должны носить коммуникативную направленность;

– можно использовать как групповые, так и индивидуальные формы работы [3, с. 52].

В заключение следует отметить, что самостоятельная работа является неотъемлемой составляющей образовательного процесса и эффективное управление такой работой требует должного внимания на современном этапе развития методики преподавания иностранных языков.

Список использованной литературы

1. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 112 с.

2. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.

3. Кочетурова, Н. А. Метод проектов в обучении иностранному языку / Н. А. Кочетурова // Материалы Региональной научно-практической конференции «Английский язык в системе Школа – Вуз». – Новосибирск, 2003. – С. 52–59.

УДК 378.147:811.112.2

А. П. Нарчук

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ЗНАЧЕНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

В данной статье рассматривается роль страноведческого аспекта в формировании речевых умений и навыков при обучении немецкому языку. Эта тема обсуждается ввиду усилившейся в современных условиях тенденции к преподаванию иностранных языков с социокультурных и страноведческих позиций. Формирование страноведческой компетенции рассматривается в статье как один из важнейших компонентов общей коммуникативной компетенции, стимулирующий речемыслительную деятельность учащихся.

Принимая во внимание положение о том, что язык – это не только средство коммуникации, но и общественное явление, выступающее в качестве хранителя информации о мире [1, с. 7], следует исходить из того, что при изучении иностранного языка нельзя игнорировать это его назначение. Накопленные и хранимые в языке результаты познавательной деятельности людей в части культурных и исторических традиций, литературного наследия, социально-экономического устройства их государств должны служить основой для процесса обучения, на которой формируются соответствующие речевые навыки и языковые компетенции. В связи с этим достижение высокого уровня овладения немецким языком невозможно без совершенствования преподавания страноведческого компонента, в рамках которого должна вестись работа по ознакомлению учащихся с историей и современными реалиями основных немецкоязычных стран. При таком подходе в процессе обучения задействуется не только коммуникативная функция изучаемого языка, обеспечивающая возможность обмена мыслями, но и его дискурсивно-логическая функция, соответствующая «процессуальному плану познавательной деятельности человека, т. е. мышлению, динамическому формированию и сцеплению мыслей» [1, с. 6]. Усвоенный таким способом иностранный язык становится для человека хранителем уникального индивидуального жизненного опыта. Эта индивидуальность опыта является, по замечанию Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, подлинным со-знанием (совместным знанием), в котором находит выражение социализация человека в результате усвоения им всего общественного опыта, хранимого в языке [1, с. 7]. Несомненно, что это значительно расширяет назначение языка как средства общения в индивидуальном сознании учащихся, вовлекает их в сферу соответствующей национальной культуры и приобщает их к коллективной памяти носителей изучаемого языка, что, несомненно, обогащает их как личность. Знание культурных и страноведческих реалий основных немецкоязычных стран Германии, Австрии и Швейцарии, умение различать специфику их социально-экономической, политической и культурной жизни, ознакомление с наиболее распространенными нормами этикета, принятыми в этих странах, развивает гибкое, разностороннее мышление, без которого невозможно формирование творческого потенциала у будущих педагогов.

Интегрировать страноведческий аспект в процесс обучения немецкому языку необходимо посредством включения в него комплексной страноведческой и социокультурной картины названных

стран. Здесь немаловажное значение имеет дисциплина «Страноведение», являющаяся базовой при обучении на языковом факультете. При этом надо понимать, что, несмотря на сопоставимую немецкоязычную среду в Германии, Австрии и Швейцарии, картина мира в этих странах не будет эквивалентной и требует внимательного отбора «живого» страноведческого материала, выходящего за рамки энциклопедического характера. Таким неординарным подходом в части создания у учащихся образа Германии отличается, например, учебное пособие по страноведению В. Б. Лебедева «Знакомьтесь: Германия!» [2]. Автор задействует важнейший мотивационный стимул к изучению немецкого языка – желание наглядно познакомиться с жизнью страны и людей, посетив ее в качестве туриста, в данном случае путешествуя по ней пока что виртуально, с помощью учебника. Этот посыл в отношении пользы путешествий формулируется в самом начале с помощью следующих строк немецкого писателя Людвиг Тома: «Man soll vom Hause sich entfernen, um in der Fremde neu zu lernen. Mit off`nen Augen, frischem Sinn, schöpft jeder Reisende Gewinn. Ist dir im Kleinen wie im Großen, gar manches seltsam aufgestoßen, beacht` es wohl, veracht es nie! Und suche das Warum und Wie!» [2, с. 6].

Совершенно очевидно, что через вопросы 'почему' и 'как' преподаватель может задействовать у учащихся эмоциональный фон, способный стимулировать их внутреннюю мотивацию к активному участию в игре по усвоению страноведческого материала, после чего у них обязательно возникнет интерес к стране изучаемого языка и ее реалиям, и они в дальнейшем воспользуются возможностями его удовлетворения. Географическое положение стран, природные и климатические условия, особенности общественного и экономического развития, политическое устройство, история и культура, система образования, внешняя политика – это темы, имеющие чаще всего формальный энциклопедический характер. Правильный подбор материала, сочетающийся с оптимальной пропорцией его подачи со стороны преподавателя, может адаптировать эту «энциклопедичность» к уровню когнитивных возможностей учащихся, важнейшими из которых, как пишет В. Ю. Макарова, являются мышление, воображение и речь [3, с. 106]. Продемонстрируем это на примере работы над темой «Государственное и политическое устройство Германии», изобилующей сложнейшими страноведческими реалиями формального характера. В качестве основного средства работы учащихся по анализу материала здесь должны выступать поисковые задачи, в рамках которых актуализируются ключе-

вые вопросы и активизируется процесс мышления. При таком подходе происходит то, на что обращает внимание И. Я. Лернер: «Без осознанности затруднения не возникает потребности в поиске, а без необходимости поиска нет творческого мышления» [4, с. 18]. Таким образом, в процессе выполнения поисковых задач выясняется структура власти Германии, совокупность институтов и содержание идеологии, определяется специфика политических реалий Германии по сравнению с ситуацией в Австрии и Швейцарии, уясняются принципы федерализма и унитаризма как способы организации государственных систем.

Мыслительные процессы, сопровождающие познавательный поиск студентов, должны сочетаться с процессами воображения, которые, по сути, вовлекают их в самостоятельную исследовательскую деятельность. В. Ю. Макарова отмечает, что посредством воображения как основы творчества придумывается сюжет игры [3, с. 107], в нашем случае – сюжет презентации, который требует определенной фантазии как главного условия игровой деятельности. В дальнейшем, благодаря обработке научных фактов оригинальных источников создается собственный речевой продукт в виде личностно-ориентированных высказываний по теме исследуемого страноведческого раздела, являющихся результатом взаимодействия мыслительного процесса и воображения. Тем самым шаблоны и тяжеловесные реалии государственного и политического устройства Германии становятся в устно-речевом формате презентации доступными для восприятия слушателей, а для самого исполнителя служат эффективным способом развития речемыслительной деятельности на уроках страноведения. Вышесказанное позволяет заключить, что в систему преподавания страноведения необходимо включать не только виды учебной работы по усвоению сугубо теоретического материала, но и различные задания практического характера, стимулирующие в рамках прохождения страноведческих тем развитие навыков и умений говорения.

Список использованной литературы

1. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.
2. Лебедев, В. Б. Знакомьтесь: Германия! Пособие по страноведению : учеб. пособие / В. Б. Лебедев. – М. : Высшая школа, 2000. – 287 с.

3. Макарова, В. Ю. Развитие когнитивных способностей учащихся (творческого воображения, мышления и речи) в процессе поисковой деятельности на уроках русского языка / В. Ю. Макарова // Наука и Школа. – 2016. – № 5. – С. 106–110.

4. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

УДК 372.881.111.1

Н. Н. Пивкина

*(Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт», Москва)*

Е. Н. Никонова

(Санкт-Петербургский горный университет, Санкт-Петербург)

**МЕТОД ПРОЕКТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕМЕНТА КУРСА
«ФОРУМ» В LMS MOODLE)**

В статье показана возможность использования метода проектов при организации обучения иностранному языку. Метод совмещает в себе различные дидактические приемы, способствует росту эффективности самостоятельной работе студентов в процессе дистанционного обучения. Цель работы заключается в разработке и проверке эффективности комплекса упражнений, реализующих принципы активного обучения в LMS Moodle на базе элемента курса «Форум», как наиболее соответствующего цели и задачам работы. Результаты работы показали ряд преимуществ LMS Moodle для повышения эффективности работы преподавателя и студентов, в частности, при использовании в работе элемента курса «Форум». Дистанционная поддержка занятий по иностранному языку в неязыковом вузе может быть организована эффективно при грамотном использовании ИКТ и тщательной подготовке проектных заданий.

Российская система образования в настоящее время проходит этап модернизации – меняются требования к результатам обучения, совершенствуются программы обучения, перенимается опыт зару-

бежных вузов. К процессу обучения активно привлекаются предприятия, активизируется прямое сотрудничество с профильными техникумами и колледжами. Это позволяет работодателям регулярно пополнять ряды своих сотрудников, а вузам привязывать образовательный процесс к актуальным требованиям компаний [1].

Дисциплины гуманитарного цикла способствуют формированию у обучаемых коммуникативных умений и навыков общения, необходимых будущим выпускникам. Владение иностранным языком позволяет существенно расширить круг общения будущих специалистов. При этом проблемой в процессе обучения иностранным языкам в техническом вузе является ограниченное количество учебных часов, выделяемых на изучение. Различия в степени подготовленности студентов, обучающихся на технической специальности вуза, усугубляет вышеобозначенную проблему. Ситуацию ухудшает недостаточная мотивация студентов, так как иностранный язык является для них непрофильной специальностью. Одним из путей решения данных проблем может стать использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) при обучении иностранному языку. Цифровая образовательная среда, предусмотренная нацпроектом «Образование», делает более доступными для обучаемых качественные программы обучения. Приказ Минобрнауки РФ от 06.05.2005 N 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» [2] нацелен на использование современного оборудования и высокоскоростного интернета и способствует повышению качества образования и модернизации процесса обучения.

Одним из наиболее эффективных активных методов обучения является метод проектов, который совмещает в себе различные дидактические приемы, что способствует самостоятельной работе студентов в процессе дистанционного обучения [3; 4]. Проекты – это индивидуальные практические задания и научные эксперименты, которые помогают студентам лучше усвоить темы из рабочей программы. Наибольшей популярностью у студентов пользуются международные проекты. Именно такие проекты помогают обучаемым оказаться в языковой среде и на этой основе повысить мотивацию уверенного владения иностранным языком на практике. Интернет предоставляет все условия для получения нужной информации, а преподаватель контролирует и корректирует работу над проектом, дает при этом студенту возможность сделать выводы самостоятельно.

Цель данной работы состоит в разработке и проверке эффективности комплекса упражнений, реализующих принципы активно-

го обучения [5] в системе LMS Moodle на базе элемента курса «Форум» [6] как наиболее соответствующего цели и задачам работы.

Основными задачами исследования являлись анализ используемых в техническом вузе активных методов обучения иностранному языку; изучение особенностей преподавания иностранного языка с помощью LMS Moodle; отбор материалов для обучения иностранному языку в данной системе.

Элемент курса – это интерактивный компонент обучающей среды, который предназначен для обмена информацией между студентами. Элементы курса обладают рядом возможностей, таких как организация общения и совместной работы студентов; полноценная обратная связь; закрепление определенных умений и навыков посредством выполнения интерактивных заданий [7]. «Форум» является элементом курса и дает студентам возможность асинхронного общения. Данный тип взаимодействия наиболее полно реализует один из принципов дистанционного и электронного обучения – в удобном режиме и удобном для студентов месте. «Форум» дает возможность создавать собственные проекты и обсуждать их с другими участниками, оценивать сообщения, прикреплять на собеседовании.

В соответствии с программой НИУ «МЭИ» в рамках летней школы по английскому языку в Институте тепловой и атомной энергетики были выбраны три основные темы: «Work», «Language», «Education». Элемент курса «Форум» предоставляет студентам отличную возможность разработать собственный проект на заданную преподавателем тематику, проявить креативность и оценить работу других учащихся. Для того, чтобы студенты правильно выполнили все задания, им дается несколько ссылок из сети Интернет с похожими ресурсами либо с инструкцией к их выполнению. Это значительно облегчает работу студентов, так как они на примере уже готовых заданий выполняют свое.

Тема «Work» является основной темой для проектной работы, так как для будущих выпускников на первом месте стоит выбор работы по специальности. На каждую тему созданы файлы любых форматов. Тексты на определенную тематику содержатся в части «Reading», например, «Working-from-home dream now a reality» для домашней работы, но не для создания собственного проекта. Также есть очень полезная страница, которая называется «Killer questions», где предложены вопросы, с которыми можно столкнуться на интервью и которые созданы специально для того, чтобы ввести неподготовленного студента в заблуждение.

По теме «Work» студенты должны согласно предложенным примерам найти объявления об устройстве на работу и резюме; описать работу своей мечты и обсудить выполненные задания и оценить работу друг друга в «Форуме».

Тема «Languages» была выбрана с учетом того, что в настоящее время на работу принимают специалистов только со знанием хотя бы одного иностранного языка. По теме «Studying Languages» студентам необходимо найти языковую школу за границей и сформулировать преимущества изучения иностранного языка в данной школе, а также написать небольшое сочинение на тему как именно они изучают иностранный язык. В модуле «Studying Languages», так как он не является самым важным, были разработаны только два задания: «Learning foreign languages», «English language programme».

И третья тема – тема «Education», выбрана с учетом планируемого продолжения обучения в магистратуре и аспирантуре, в том числе и за рубежом. По теме «Education in different countries» студентам было необходимо найти интересную магистерскую программу и описать её достоинства и недостатки другим участникам «Форума», а также обсудить проблемы, которые могут возникнуть во время обучения. Выбор университета, в котором они бы предпочли учиться в будущем, и более узкую специализацию должны облегчить ссылки «Try to find your own MBA programme abroad!», которые были заранее подготовлены и размещены в «Форуме» для простоты поиска магистерской программы.

Такие задания, как написание резюме или описание работы мечты, необходимо выполнять как самостоятельный проект, так как на занятиях по иностранному языку за ограниченное количество учебных часов невозможно обучить студентов данным навыкам, эти задания были выбраны для проектной работы. Самостоятельные проекты помогут выпускникам технических специальностей вуза в дальнейшем без проблем устраиваться на работу и учиться за границей.

Студенты отправляли сообщения в «Форумы», отвечали на реплики друг друга, делали комментарии и замечания. «Форум» в системе Moodle позволяет оценивать каждое сообщение, исправлять ошибки, оставлять комментарии.

Выполнение изложенных ранее задач исследования позволило подтвердить:

– наличие специфических особенностей при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе (практическая направленность занятий и ограниченное количество учебных часов);

- возможность дистанционной поддержки обучения и его позитивную роль при обучении иностранным языкам;
- ряд преимуществ LMS Moodle для повышения эффективности работы преподавателя и студентов, в частности, при использовании в работе элемента курса «Форум»;
- возможности метода проектов в дистанционном обучении и разработке собственного проекта;
- эффективность разработанного и апробированного на платформе LMS Moodle комплекса интерактивных упражнений для обучения английскому языку;
- что элемент курса «Форум» дает возможность асинхронного общения между студентами, создания собственных проектов и обсуждения их между участниками.

В качестве выводов проведенной работы можно отметить следующее:

- большинство студентов не имеют навыков использования в обучении метода проектов, создания собственных проектов на заданные темы с привлечением ИКТ и сети Интернет;
- наибольший интерес у студентов при разработке собственного проекта вызвал модуль «Work»;
- активное обучение направлено на повышение эффективности познавательной деятельности студентов, они активно делятся своими мыслями и планами на будущее, оперативно реагируют на сообщения друг друга.

Таким образом, дистанционная поддержка занятий по иностранному языку в неязыковом вузе может быть организована эффективно при грамотном использовании ИКТ и тщательной подготовке проектных заданий.

Список использованной литературы

1. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/ Национальный_проект_«Образование»](https://ru.wikipedia.org/wiki/Национальный_проект_«Образование»). – Дата доступа: 25.08.2022.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 06.05.2005 N 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06052005-n-137>. – Дата доступа: 25.08.2022.
3. Смолкин, А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.

4. Полат, Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat2.htm>. – Дата доступа: 25.08.2022.

5. Fried-Booth, D. L. Project Work / D. L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 1986. – 125 p.

6. Kilpatric, W. H. The Project Method / W. H. Kilpatric //Teachers College Record. – 1918. – 19 September. – P. 319–334.

7. Кабанова, Н. А. Методика преподавания английского языка. Электронное обучение иностранным языкам с использованием LMS Moodle. Ч.1 Электронное обучение и компьютерная лингводидактика: учеб. пособие / Н. А. Кабанова, О. Л. Колоницкая; под ред. д-ра пед. наук, проф. М. А. Акоповой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 86 с.

8. Андреев, А. В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А. В. Андреев, С. В. Андреева, И. Б. Доценко. – Таганрог: Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.

УДК 372.881.111.1

О. А. Рязанцева, Д. С. Шевцова
(Московский городской университет, Москва)

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается вопрос обучения письму на современном уроке иностранного языка. Цель статьи – определение роли письма в изучении иностранного языка; трудностей, возникающих при обучении письму и возможных способов их решения. В рамках статьи был проанализирован УМК Spotlight 8 на предмет наличия необходимых заданий для отработки умений письменной речи, а также предложен план урока.

Письмо – это продуктивный вид речевой деятельности, обеспечивающий выражение мысли в графической форме. Обучение письму включает работу над техникой письма (графика, орфография, пунктуация) и над письменным выражением мыслей на изучаемом языке (письменная продуктивная речь). Рецептивная письменная речь во-

площадью в чтении. В обучении письму можно выделить три этапа: овладение графикой и орфографией, усвоение структурных моделей предложений, овладение письмом как средством общения [1, с. 197].

ФГОС ООО 2021 предъявляет следующие требования к уровню развития умений письменной речи:

- заполнять анкеты и формуляры, сообщая сведения о себе;
- писать электронное сообщение объемом 100–120 слов, соблюдая речевой этикет;
- создавать небольшие письменные высказывания (100–120 слов) с опорой на план, картинку, таблицу, написанный или прочитанный текст;
- преобразовывать схематичные модели (схемы, таблицы) в текст;
- представлять результаты выполненной проектной работы (100–120 слов) [2].

При обучении письму могут возникать различные трудности:

- недостаточный словарный запас на иностранном языке (ИЯ) или на родном языке;
- отсутствие необходимых заданий в УМК;
- незнание учащимися необходимых грамматических структур, лексики, клише;
- недостаточное знание учащимися структуры текста;
- отсутствие идей, когда учащиеся не знают, о чем писать;
- непонимание учащихся, зачем нужно учиться писать тексты от руки, если в реальной жизни письмо ограничивается написанием коротких сообщений на мобильном устройстве;
- недостаточная методическая подготовка учителя ИЯ;
- недостаточная мотивация учащихся;
- трудности, связанные с правильным написанием слов, несоответствие звуков и букв, дисграфия.

Для решения названных выше проблем мы рекомендуем планировать уроки на основе дифференцированного и коммуникативного подходов. Учащиеся получают задания и упражнения в зависимости от уровня владения ИЯ. Коммуникативная направленность урока позволяет развивать навыки спонтанной иноязычной речи в определенной ситуации общения даже при обучении письму. Важно, чтобы уроки имели четкую структуру, чтобы учащиеся видели логику урока и работали в соответствии с ней. Учащиеся должны четко понимать, где и как они могут применить развитые навыки письма, поэтому для отработки навыков письма, необходимо отбирать реальные жизненные ситуации: жалоба в отеле, резюме, письмо другу и т. д.

Анализ УМК Spotlight 8 (учебник, рабочая тетрадь и книга для учителя) показал, что развитию письменной речи уделяется недостаточное внимание. Мы рассмотрели все имеющиеся задания по письму из Module 1 Socialising. В целом, можно сказать, что в учебнике не представлены объяснения для учащихся, как выполнять задания по письму. Наблюдается отсутствие заданий для контроля умений письменной речи. Присутствуют задания на написание текстов, которые отсутствуют в требованиях ФГОС ООО: стихотворение, диалог.

Модуль 1 в рабочей тетради и сборнике контрольных работ не включает в себя задания по письму.

В модуле 1 данного учебника пять письменных заданий, из которых:

- одно задание имеет предшествующие объяснения. Четыре задания требуют от учащихся составить текст без понимания характеристик текста, без знания клише и правил написания, что вызовет у учащихся трудности;

- одно задание не вписывается в контекст модуля/юнита;

- три задания не имеют коммуникативной направленности. Два задания требуют корректировки формулировок. Например, добавить фразы: *Imagine that you a friend of yours has won...*, *Imagine that you participate in a writing competition organized by an international magazine...*;

- четыре задания имеют расплывчатые формулировки: не указан объем высказывания (стр. 13, упр. 10; стр. 15, упр. 9; стр. 21, упр. 6; стр. 23, упр. 6). Так, при выполнении упр. 10 на стр. 13 учащиеся могут написать диалоги из двух слов вида: А: *Goodbye*. В: *Goodbye*. Такой диалог не несет практического смысла, однако учителю будет необходимо учесть его, как правильный;

- подробные методические рекомендации отсутствуют [3, 4, 5].

Рассматриваемый УМК не содержит достаточное количество заданий и упражнений для развития умений письма, требуя от учителя готовить их полностью самостоятельно.

Для проведения урока развития умений письменной речи в соответствии с коммуникативным и дифференцированным подходами, мы предлагаем следующую схему урока. Менее подготовленные учащиеся могут использовать большее количество опор при написании текстов.

1) Мотивация/Вводная часть. На этом этапе можно актуализировать необходимую лексику и предложить устное парное/фронтальное задание. Например, ответить на вопросы, составить

рейтинг, описать картинку, обсудить, при каких жизненных ситуациях люди обычно пишут подобные сообщения. Также на этом этапе важно создать контекст, коммуникативно направленную ситуацию, чтобы учащиеся понимали, зачем им нужно написать текст.

2) Организовать работу с аутентичным образцом/моделью письменного текста. Необходимо разобрать структуру текста, его части, вводные фразы и другие необходимые особенности.

3) Введение и отработка необходимой лексики, клише, грамматических структур.

4) Работа с запоминанием формы текста (layout). Возможны различные упражнения: верно/неверно, расставить абзацы по порядку, вставить пропущенные фразы в текст и др.

5) Обсудить идеи, чтобы у учащихся было понимание, о чем они будут писать.

6) Дать учащимся время на обдумывание своего будущего письменного текста, в течение которого учащиеся смогут:

– понять, о чем они будут писать;

– написать план, выбрать клише/лексику/грамматические структуры, которую они хотели бы использовать;

– задать вопросы одноклассникам или учителю, если потребуется.

7) Написание текста по образцу. Большая часть урока должна быть отведена именно написанию текста. Рекомендуется отводить 15–20 минут на объяснение, 15–20 минут на написание текста, 5–10 минут на ознакомление с работами одноклассников, 5 минут на обратную связь. Не всегда целесообразно задавать написание текста в качестве домашнего задания, т. к. учитель не сможет контролировать и оперативно исправлять ошибки в написании, а также исключить возможность списывания и использования переводчиков.

8) Публикация текстов. Возможно устроить выставку работ, отправить письмо в реальное место (отель, аэропорт, магазин), обмениваться письмами с учениками из других школ. Рекомендуется не пропускать данный этап. Исходя из опыта, публикация результатов значительно повышает мотивацию учащихся, позволяет ознакомиться с образцами текстов данного типа, увидеть сильные и слабые стороны представленных работ, развить умения самооценивания и взаимооценивания.

9) Учителю необходимо обязательно предоставить обратную связь, возможно перед этим организовать взаимопроверку с одноклассниками. Рекомендуется давать обратную связь, используя модель ++, чтобы повысить мотивацию учащихся, избежать страха

допустить ошибку, развить беглость в письменной речи. Комментарии учителя должны касаться содержания работы, layout, соответствия требованиям задания, лексики и грамматики. Необходимо отметить хотя бы один положительный момент в работе каждого ученика, даже если работа полностью не соответствует критериям.

Приводим пример проведенного нами урока по УМК Spotlight 8, Юнит 2e.

1) Спросить учащихся, в каком случае они бы написали электронное письмо другу. Обсудить в парах и затем фронтально несколько идей, когда нужно/хочется написать письмо другу.

2) Упр. 3, стр. 34. Работа с текстом. Определение структуры письма, отработка фраз-клише. Работа индивидуально и в парах.

3) Отработка структуры письма. Предоставить фразы-клише, которые необходимо распределить по категориям: вводные фразы, начало письма, окончание письма. В качестве опоры использовать упр. 5 на стр. 35 и фразы из правила на стр. 34. В качестве дополнительного задания предоставить похожее письмо, разрезанное на абзацы. Учащиеся должны собрать письмо в правильном порядке.

4) Убрать вводные фразы и фразы начала окончания из письма. Учащиеся должны вставить недостающие элементы. Для более слабых учащихся предоставить варианты фраз. Работа индивидуально и в парах.

5) Составление плана письма. Фронтальная работа. Учитель опрашивает учащихся, готовый план записывает на доске.

6) Написание письма-ответа упр. 6 стр. 35. Учащиеся самостоятельно пишут письмо, учитель при необходимости помогает. Слабым учащимся предоставляются готовый шаблон с началом и окончанием письма, где необходимо вставить пропущенную информацию.

7) Публикация писем. Учащиеся отправляют свои электронные письма (учащимся из другого класса/школы, одноклассникам, учителю). Учитель проверяет работы.

8) Домашнее задание – ответить на полученное письмо от одноклассника.

Таким образом, обучение письму – неотъемлемая часть обучения иностранному языку. Практикующие педагоги часто сталкиваются с различными трудностями при обучении письму, а учащиеся испытывают значительные затруднения при написании иноязычных текстов. Предложенная схема урока поможет педагогам быстрее планировать занятия, на которых учащиеся смогут более эффективно запоминать особенности различных текстов и справляться их написанием.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. ФГОС основного общего образования 2021. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>. – Дата доступа: 07.06.2022.
3. Английский в фокусе Spotlight 8: книга для учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cdn.catalog.prosv.ru/attachment/37fb6f3de171afa03082b3a909d57f72ef7ca539.pdf>. – Дата доступа: 01.08.2022.
4. Английский в фокусе Spotlight 8: сборник контрольных работ / Ю. Е. Ваулина [и др.]. – М. : Просвещение: Express Publishing. – 2016. – 72 с.
5. Английский в фокусе Spotlight 8: учебник / Ю. Е. Ваулина [и др.]. – М. : Просвещение: Express Publishing. – 2018. – 216 с.

УДК 372.881.111

М. А. Слепнева

*(Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт», Москва)*

РАЗРАБОТКА МООК ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В условиях режима всеобщей изоляции онлайн-образование стало неотъемлемой частью образовательной системы в целом. Решение о развитии российских платформ для создания массовых открытых онлайн-курсов (МООК) было принято на государственном уровне. Данное направление поможет предоставить доступ к качественному образованию всем жителям страны, а также станет своеобразным рекламным продуктом российских передовых вузов. В последнее время появилось большое количество провайдеров данных услуг. Функционал платформ, как правило, носит универсальный характер, позволяя создавать курсы как по гуманитарным, так и прикладным дисциплинам. На базе МООК существует воз-

возможность не только предоставлять теоретический или лекционный материал, но и дополнять его практическими и тестовыми заданиями, словарем активной лексики, текстами, домашними заданиями, литературой, ссылками, что может быть широко использовано, например, при создании курса по иностранному языку. В НИУ МЭИ в 2020 г. было принято решение о создании онлайн-курсов по ряду дисциплин. Нами разрабатывался курс по иностранному языку для студентов первого года обучения. Результаты создания и использования данного курса в работе отражены в данной статье. Выявлены проблемные ситуации, связанные как с недостаточными техническими возможностями выбранной платформы, так и условиями работы по курсу в рамках одной учебной группы.

Глобальная информатизация, технологический прорыв, междисциплинарное взаимодействие образования, науки и техники, а также распространение интернета предоставляют возможность всем в равной степени получить доступ во всемирную сеть с целью поиска необходимой информации и получения образования. Мобильные и компьютерные технологии всё больше завоёвывают внимание учащихся в мире, что заставляет систему образования пересматривать традиционные методики преподавания.

В последние годы происходил постепенный переход от электронного обучения к мобильным технологиям, практиковалось обучение в соцсетях, наконец, сформировалось новаторское в своем роде течение – обучение посредством массовых открытых онлайн-курсов (МООК). В 2014 году на европейском уровне МООК был признан наиболее перспективным направлением в развитии образования в ближайшие десятилетия, т. к. повсеместное внедрение данных технологий будет способствовать выходу образовательного процесса за рамки вуза, устранению территориальных и временных препятствий и расширению доступа желающих к качественному образовательному контенту, в том числе и поддержанию концепции «обучения на протяжении всей жизни». Спустя десять лет после появления первого открытого онлайн-курса, образовалось множество платформ и провайдеров. В последнее время МООК активно завоёвывает внимание и на российском рынке образовательных услуг, особенно в период глобального локдауна 2020–2021 годов [1–4].

У онлайн-курсов есть бесспорный ряд преимуществ. Количество обучающихся посредством МООК может быть значительным, что обусловлено, как правило, бесплатной либо низкой ценой кур-

сов. Ими могут воспользоваться учащиеся разного социального достатка и разных мест проживания. Большая вариативность курсов позволяет обеспечить индивидуальность в образовательном процессе и создать пространство для международного профессионального общения по группам, согласно научным интересам. У преподавателей есть возможность интегрировать MOOK в аудиторный образовательный процесс, работая таким образом в режиме смешанного образования. Концентрация всего необходимого для изучения материала на одной платформе, предоставив студентам возможность доступа только к нужной информации, позволяет значительно экономить аудиторные часы и время на домашнюю подготовку. Обращаясь к языковой подготовке, необходимо отметить неограниченные возможности онлайн-курсов в профессиональном лингвистическом образовании. Различные виды языковой деятельности могут быть успешно реализованы через интерактивную языковую образовательную среду [5, 6].

К недостаткам данных образовательных технологий относятся прежде всего языки интерфейса, лидирующим среди которых является английский, что ограничивает доступ к контенту слушателей, не владеющих языком. Кроме того, в иноязычных курсах заложена отличная от российской система образования, в ряде случаев не соответствующая требованиям нашей средней и высшей школы. У онлайн-курсов есть особенность изначально привлекать много слушателей, большая часть которых так и не заканчивает обучение. Данный факт связывают с потерей интереса, так как не многие готовы работать самостоятельно, правильно организовывать образовательный процесс в рамках свободного личного времени, в результате чего происходит выгорание и потеря мотивации. Слабо развита и система взаимодействия студентов и преподавателей [3].

Задача создания образовательной среды, насыщенной ИКТ-технологиями, в данный момент стоит перед всеми вузами. Некоторые из них прибегают к использованию уже готовых курсов, разработанных ведущими европейскими университетами и размещенных на сайтах ведущих провайдеров [7, 8]. В НИУ МЭИ было предложено провести разработку курсов по изучаемым дисциплинам силами профессорско-преподавательского состава. Приказ о разработке массовых открытых онлайн-курсов был выпущен в НИУ МЭИ в 2020 году и содержал в себе положение о MOOK, согласно которому основными целями работы ставилось:

– доступное и гибкое основное и дополнительное образование для всех желающих;

– получение положительного опыта внедрения передовых образовательных технологий и демонстрация инновационных возможностей МЭИ в области онлайн-образования;

– привлечение внимания широкой аудитории к образованию в МЭИ;

– организация занятий для студентов МЭИ вне учебного графика, нацеленных на расширение кругозора или повторение пройденного материала;

– расширение спектра современных образовательных ресурсов для студентов очно-заочной и заочной формы обучения;

– подготовка абитуриентов всех уровней образования к поступлению в МЭИ.

Российская открытая образовательная платформа Stepik, созданная в 2013 г., была рекомендована для размещения институтских курсов по различным дисциплинам. Главным её преимуществом является наличие возможности создавать онлайн-курсы и уроки как на русском, так и английском языках по широкому кругу дисциплин: естественно-научные, программирование, математика, информатика, а также узкоспециализированные дисциплины. На платформе есть возможность автоматической проверки заданий и организации обратной связи. Stepik относится к крупнейшим российским MOOK-площадкам.

Преподаватели кафедры иностранных языков НИУ МЭИ проводили работу над созданием MOOK по иностранному языку для студентов первого курса бакалавриата технических направлений подготовки. Мы согласны с тем, что Stepik является оптимальным вариантом именно в случае необходимости создания совершенно различных курсов. Безусловно, в ходе работы были выявлены как достоинства, так и недостатки платформы, во многом обусловленные наличием платного пакета. Кроме того, на взгляд авторов, существенным недостатком является отсутствие возможности создания базы вопросов для проведения контрольных мероприятий, что накладывает ограничения на тесты промежуточного контроля при использовании курса в рамках одной учебной группы.

Работа над MOOK была начата с разработки концепции курса, хотя мы строили его на базе уже существующей учебной программы по дисциплине иностранный язык, что в значительной степени облегчило задачу [9; 10]. Требовалось разработать систему контроля, которая впоследствии была реализована на принципах перехода от

формирующей до промежуточной. После подключения курса к тарифу *Enterprise* все задания были проанализированы и им присвоили различный вес в зависимости от уровня сложности и формата.

Курс был разделен на две части, согласно учебным программам осеннего и весеннего семестров (рисунок 1), основной целью которых является формирование навыков чтения и перевода научно-технических текстов. Каждая часть содержит модули, посвященные определенной грамматической теме, например, неличные формы глагола, определительные конструкции, страдательный залог и его особенности и т. п. Модули, в свою очередь, подразделяются на уроки для детального изучения заявленной темы. В уроках в среднем по 12–14 страниц (рисунок 2). Все они открываются объяснением теоретического материала, далее следуют тестовые вопросы на проверку понимания и страница типовых предложений с изучаемой грамматикой для выполнения англо-русского перевода. Также в уроках присутствуют небольшие (около 1500 п.зн.) тексты общетехнического характера с вопросами для проверки понимания содержания. Во многих уроках есть активный вокабуляр. Среди практических заданий наиболее популярны следующие: «Заполните пропуски правильной формой Причастия (герундия, инфинитива)», «Составьте предложение из слов», «Найдите правильный перевод слов», «Сделайте существительные от глаголов, используя суффиксы...», «Заполните пропуски подходящими по смыслу предложениями», «Образуйте производные от следующих слов». Все упражнения делятся на два блока: отработка грамматики и отработка лексики урока (рисунок 3).

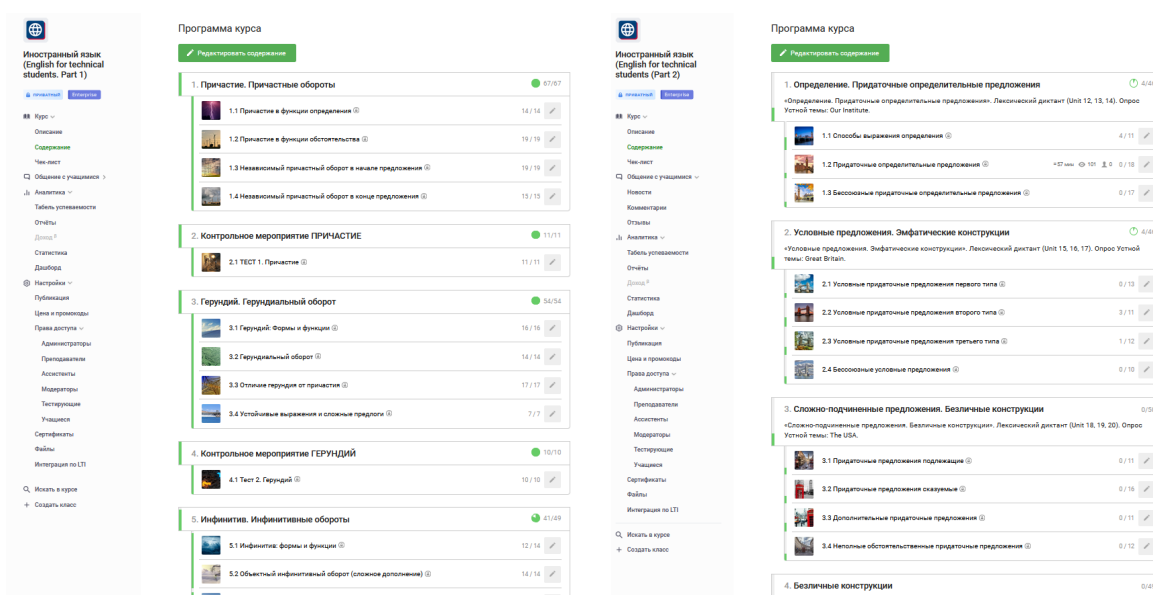


Рисунок 1 – Содержание курса English for technical students (Part 1, Part 2)

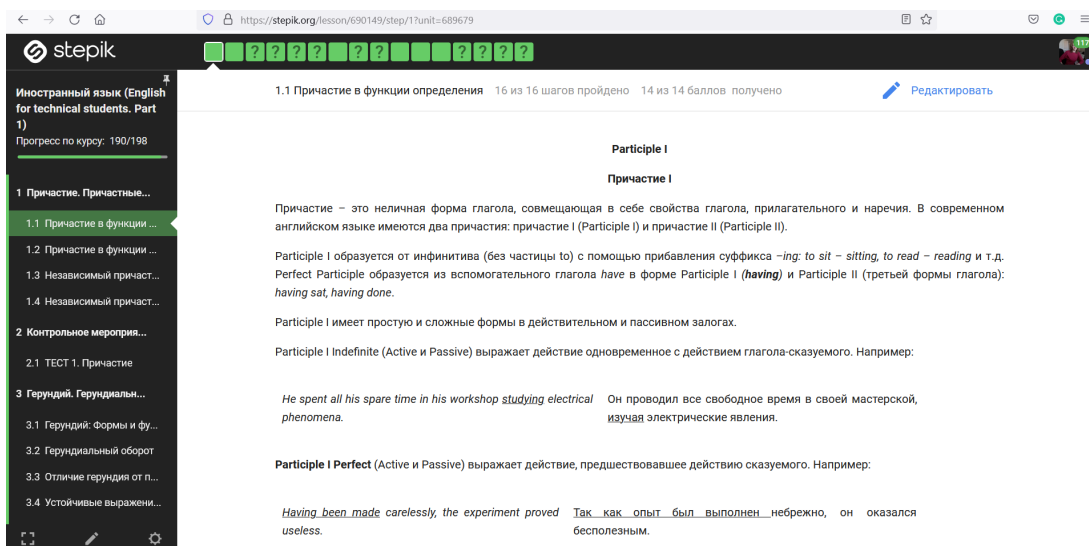


Рисунок 2 – Содержание Модуля

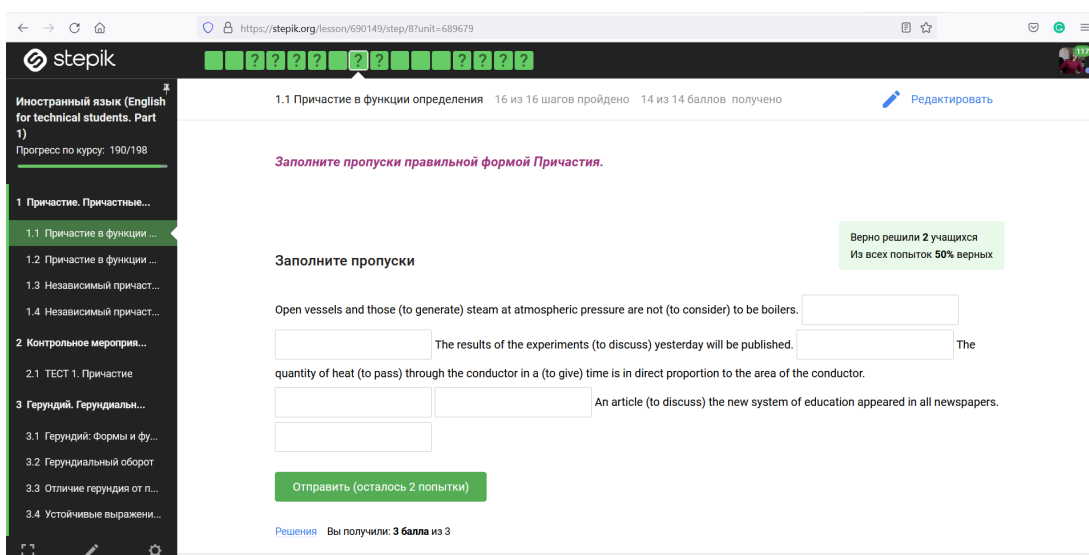


Рисунок 3 – Пример задания на отработку грамматического материала

Результаты освоения курса можно легко отслеживать и при необходимости корректировать (рисунок 4). Тесты с автоматической проверкой составляют чуть более половины заданий, что подразумевает участие преподавателя в работе студентов над заданиями с открытыми ответами.

Курс был апробирован в течение 2020–2022 годов среди студентов бакалавриата первого года обучения. В основном он использовался в качестве самостоятельной подготовки для сдачи зачетов студентами, не имеющими возможность очного присутствия на занятиях. Были получены удовлетворительные результаты. В целом, удалось реализовать поставленные задачи, однако многие задания

показались обучающимся излишне простыми, что, вероятно, обусловлено наличием «под рукой» сторонних источников информации.

The screenshot shows a detailed gradebook for a Stepik course. The title is 'Табель успеваемости курса Иностранный язык (English for technical students) (Part 2)'. The table has columns for student ID, name, and various assessment categories. Each category is further divided into sub-categories with numerical scores. The scores are color-coded: green for high performance, yellow for average, and red for low performance. The table is quite dense with data points for each student across multiple assessment points.

Рисунок 4 – Табель успеваемости курса

Подводя итог, следует отметить, что функционал массовых открытых онлайн-курсов позволяет нам разрабатывать и внедрять интересные методические решения в области обучения иностранным языкам как при смешанном очном, так и дистанционном обучении в вузе. Совершенно очевидно, что нельзя овладеть иностранным языком, просто прослушивая видеолекции и выполняя тесты, поэтому, на наш взгляд, существенным недостатком подобных курсов является отсутствие такого аспекта, как «говорение» с реальным преподавателем: форма работы в значительной степени обезличена.

Безусловно, нам еще предстоит в будущем выяснить, являются ли онлайн-курсы больше добром либо злом. Необходимо удостовериться в том, что они не оказывают негативного эффекта на систему высшего образования в целом, не разрушают его устоев и не снижают качество образования. Однако, следует признать, что они уже прочно интегрированы в систему образования и в дальнейшем будут только развиваться.

Список использованной литературы

1. Титова, С. В. МООК в российском образовании / С. В. Титова // Высшее образование в России. – 2015. – № 12. – С. 145–151.

2. Яскевич, М. И. Массовые открытые онлайн-курсы как главная тенденция развития образования / М. И. Яскевич // Культурное наследие России. – 2019. – № 2. – С. 79–84.

3. Рыженков, А. В. Массовые открытые онлайн-курсы и российская система образования / А. В. Рыженков, В. А. Дашковский, М. А. Винник // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2016. – № 1. – С. 75–81.

4. Кабанова, О. А. Современные российские и зарубежные образовательные онлайн-курсы: сопоставительный анализ / О. А. Кабанова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 39–42.

5. Петрищева, Н. С. Формирование учебной автономии студентов посредством массовых открытых онлайн-курсов в профессиональном лингвообразовании / Н. С. Петрищева, Т. Г. Рыбалко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2019. – Том 4. – Выпуск 3. – С. 91–96. – Режим доступа: <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.3.18>. – Дата доступа: 20.04.2022.

6. Рыманова, И. Е. Обучение профессиональному иностранному языку студентов направления «химическая технология» с использованием массовых открытых онлайн-курсов / И. Е. Рыманова, О. С. Кукурина // Молодой ученый. – 2015. – № 8 (88). – С. 1030–1034. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/88/17073/>. – Дата доступа: 20.04.2022.

7. Борщева, В. В. Использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении английскому языку студентов нелингвистических направлений подготовки / В. В. Борщева, В. С. Кашпаров, В. Ю. Синицын // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 1. – С. 45–54.

8. Дерюгина, А. А. Массовые открытые онлайн-курсы для обучения английскому языку студентов инженерного профиля / А. А. Дерюгина // Молодой ученый. – 2015. – № 13 (93). – С. 624–627. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/93/20857/>. – Дата доступа: 20.04.2022.

9. Антипова, А. Ф. Учебник английского языка для студентов технических вузов = English for technical students / А.Ф. Антипова, [и др.] – М. : Альянс, 2011. – 240 с.

10. Казакова, И. В. Грамматический практикум по английскому языку : [для студентов технических вузов по всем направлениям подготовки бакалавров] / И. В. Казакова, М. А. Слепнева, Е. В. Иванова // Нац. исслед. ун-т «МЭИ» (НИУ «МЭИ»). – М. : Изд-во МЭИ, 2019. – 80 с.

Е. В. Умарова

*(Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт», Москва)*

ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В своей статье автор рассматривает проблему соотношения языка и культуры – вопроса сложного и многогранного. Цель статьи – изучить особенности языкового аспекта межкультурной коммуникации. В результате проведенного анализа автор доказывает, что преподавание иностранного языка и знание культурных особенностей страны изучаемого языка неотделимы друг от друга. Знание методов и подходов к изучению межкультурной коммуникации поможет студентам понимать систему ценностей, принятых в стране изучаемого языка, ориентироваться в реалиях современной жизни и находить отличия и сходства в родной и чужой культурах.

Современный мир обладает неудержимым темпом развития: высокая скорость глобализации, развитие возможностей удаленной работы, увеличение профессиональных и личных контактов по всему миру, упрощенная возможность общения, распространение английского и других мировых языков поднимают вопросы межкультурной коммуникации. Это вызывает потребность в наличии специалистов со знанием иностранного языка: не столько лингвистов-переводчиков, сколько профессионалов в своей области, которые выстроят межкультурную коммуникацию, не обращаясь к помощи третьего лица.

Множество наук рассматривает проблемы межкультурной коммуникации, среди которых: антропология, этнография, теория коммуникации, лингвистика, психология и многие другие. Такой повышенный интерес определяется обширными границами самих понятий культуры и коммуникации. В настоящее время существует более 500 определений понятия культуры. Категория культуры остается открытой в силу своей многомерности и многоаспектности [1]. Каждое из этих определений ориентировано на целый ряд проблем, разрабатываемых своей отраслью знаний, включая лингвистику.

Взаимосвязь культуры и языка рассматривается достаточно давно, а с начала XX века выдвигается много научных теорий, рассматривающих это единство. В новом возникшем контексте культу-

ра рассматривается не только как близкая с лингвистикой область, но и как феномен, без анализа которого «нельзя постичь тайны человека, тайны языка и текста» [2].

Первым понятие межкультурной коммуникации вывел в середине 50-х гг. прошлого века американский антрополог Эдвард Холл, который занимался созданием программы по адаптации дипломатов и деловых людей, проживающих за границей. Э. Холл совместно с Г. Трейгером под понятием межкультурной коммуникации обозначили «идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру» [3]. Подробные исследования данной темы в лингвистике появились с начала 1970-х годов, и за последние десятилетия значительно выросло число работ, изучающих языковые явления в лингвистическом контексте. Все исследования феномена межкультурной коммуникации тесно переплетаются с разбором специфики межъязыкового общения, поскольку речь и язык являются зеркалом, в котором видно отражение уникальности национального менталитета.

Язык каждого народа взаимосвязан и неотделим от культуры его носителей, поскольку именно язык является вербальным способом проявления уникальности культуры. Язык определяет способность индивида думать определенным образом, не похожим на образ мыслей носителя другого языка. Язык – это не только способ понимать и усваивать необходимую информацию, но и возможность установки взаимодействия между говорящими людьми, умение донести свою мысль и наладить контакт. Знание специфики коммуникативного поведения позволяет избежать коммуникативных ошибок и является важным при обучении иностранному языку. Педагогу необходимо уделять внимание культурным ценностям и наследию того народа, язык которого он преподает.

Специфика национальных и культурных стандартов особенно ярко видна в случаях, когда индивид встречается с нестандартными действиями собеседников или непривычными обстоятельствами. Во многом это происходит из-за того, что большая часть людей воспринимают родную культуру, традиции, обычаи, правила и манеры поведения как единственно верные и правильные. Подобный концепт называется этноцентризмом, для которого характерны следующие мировоззренческие убеждения: родная культура – самая естественная и органичная, а также и более правильная, явно превосходящая культуры других народов. Встреча двух культур сопоставляется с явлениями «внутреннего» и «внешнего», «своего» и «чужого». «Внутренний» означает «теплый, защищенный, самоуверенный»,

«внешний» – «опасный, чужой, неизвестный». На психологическом уровне, когда человек общается с представителями других культур, он часто настроен негативно.

Поскольку этноцентризм расходится с основополагающим тезисом социально-политической этики, утверждающим равное положение всех народов и культур, это привело к появлению контрконцепции культурного релятивизма, который рассматривает равенство культур и отрицает возможность их оценочного противопоставления. Однако собеседники далеко не всегда в состоянии отринуть свои культурные предубеждения, из-за чего происходит взаимное непонимание. Важными педагогическими задачами является привитие учащимся толерантного отношения к культуре изучаемого языка, пробуждение интереса и желания узнать больше о стране, язык которой изучается, в контексте межкультурного взаимодействия.

Преподаватель должен научить студентов расшифровывать и определять элементы национальной и культурной семантики в языковых знаках иностранного языка в свете ценностей, относящихся к собственной национальной культуре. Таким образом, язык превращается в рычаг когнитивного процесса. Цель состоит в том, чтобы достичь уровня компетентности, достаточной для адекватной и правильной реализации коммуникативных целей при анализе повседневных коммуникативных ситуаций. Реалии другой культуры отражаются на всех языковых уровнях, но в основном в лексике. Слова с общими денотатами по-разному воспринимаются представителями разных культур, поскольку они, как правило, обладают широкой, но довольно разнообразной системой ассоциативных связей и коннотаций. Таким образом, преподавание лексики с учетом национальных и культурных элементов смысла жизненно важно для развития межкультурной компетенции учащихся.

Практика межкультурной коммуникации также показывает, что недопонимание может возникнуть и при достаточно высоком уровне лингвистической компетентности носителей языка, если под компетентностью понимать знание правил грамматики. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции зависит не только от повышения лингвистической коммуникативной компетенции, но и обусловлено обращением к экстралингвистической, то есть не языковой, основе. Таким образом в общении с представителями других культур человек должен опираться не только на знание языка, но и на представления о специфике этих культур. Такой подход позволит предотвратить ошибочные заблуждения, дискриминацию, оскорбление чувств другого человека.

Итак, помимо высокого уровня владения языком и знаний о культуре народа изучаемого языка также важным навыком межкультурной коммуникации является способность к верной интерпретации коммуникативного поведения оппонента. Открытость и готовность воспринимать другую культуру с ее многообразием, отличиями и вариативностью являются залогом успешной межкультурной коммуникации, а основной же проблемой остается проблема понимания. Эту проблему следует интерпретировать в контексте языковых и неязыковых факторов. При рассмотрении данного вопроса следует обратиться к представлению о языке как к инструменту, позволяющему передавать формы речевого поведения.

Обучение студентов устному и письменному общению, построению межкультурной коммуникации, а не только пониманию иностранной речи, представляет собой трудную задачу, которая осложняется тем, что общение происходит не только на вербальном уровне. Залогом эффективного взаимодействия между людьми является совокупность ряда факторов: знание языка, понимание культуры общения, знакомство с нюансами правил этикета и невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия фонетических знаний и т. д. Большую часть информации своим собеседникам люди передают вербально, однако оставшаяся ее часть передается с помощью невербальной коммуникации. Мнения, чувства, выражения могут быть представлены не только вербально, но и с помощью невербального языка. Это жесты, мимика, телодвижения, паузы или тишина, темп и тембр речи – все это представляет собой основную часть лингвокультурного багажа. Не стоит забывать, что невербальный язык также является равноправным языком культуры. Для представителей других культур, участвующих в межкультурной коммуникации, очень важно вхождение в новый социокультурный мир, изучение всех языков новой культуры. Изучение невербальной коммуникации чрезвычайно важно не только для теории культуры в целом, но и для общей теории коммуникации.

При изучении иностранного языка важно обращать внимание и на усвоение плана выражения и плана содержания языкового явления. Другими словами, при изучении языка педагогу важно развивать в сознании обучающихся представления о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогов ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Для этого необходимо включить элементы региональной географии в преподавание языка (это создает синтетический тип учебной работы, названный Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым «лингвокультурным обучением»). Комплекс-

ный подход, сочетающий собственно лингвистическую подготовку и знание социокультурного контекста изучаемого языка, позволяет обеспечить адекватный перевод с неродного языка на родной [4].

В заключение необходимо подчеркнуть следующее: проблема межкультурной коммуникации обладает высоким социокультурным потенциалом, поэтому несомненно, что эта проблема будет разрабатываться и дальше. Необходимо интегрировать принципы межкультурной коммуникации в преподавание иностранного языка для того, чтобы студенты лучше понимали культурный код носителей языка, который они изучают.

Список использованной литературы

1. Культурология: тексты лекций / В. В. Грибунин [и др.]. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та. – 2008. – 86 с.

2. Маслова, В. А. Лингвокультурология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – М.: Издат. центр «Академия». – 2001. – 208 с.

3. Денисова, И. В. Типы межкультурных коммуникаций [Электронный ресурс] / И. В. Денисова, А. П. Еременко // IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля–31 марта 2012 года. – 2012. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012001603>. – Дата доступа: 27.08.2022.

4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 240 с.

УДК 811`243:37.091.33

И. А. Хорсун

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ЛЕКСИКА. ГРАММАТИКА. СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС

Данная статья посвящена разграничению понятий «лексика» и «словарный запас». В ней рассматривается связь между грамматикой и устойчивыми лексическими выражениями. Выделены основные составляющие словарного запаса, а также методика работы с лексическими единицами.

Отношение преподавателей к словарному запасу менялось на протяжении последних десятилетий. Использование термина «лексика» (или более привычного «словарный запас») отражает фундаментальный сдвиг в понимании, отношении и подходе к преподаванию. Высокая доступность корпусов (огромных компьютерных баз проанализированных реальных разговоров и иных текстов), словарей, грамматических пособий и иных источников, которые на них основываются, выявили много удивительных особенностей языка, которые ранее не осознавались.

Что же такое лексика? Иной термин для обозначения словарного запаса? Как лексика связана с грамматикой?

При планировании занятия преподаватель не рассматривает каждое отдельное слово как новую лексическую единицу (например, *go* и *off*). Целесообразнее объединить подобные слова в один лексический элемент (в нашем примере *go off*). Одно из значений данного элемента «взрываться», что студент не сможет вывести, зная значения отдельных слов, входящих в данный лексический элемент.

Лексический элемент может состоять и из большего количества слов (идиомы, идиоматические выражения), например, *swim against the tide*, но его также необходимо вводить одной лексической единицей, имеющей определенное целое значение. В случае замены одной из составляющих данного выражения изменится смысл и нарушится идиоматичность всего выражения, например, *swim along the tide* или *dive against the tide*.

Приведем другой пример: *pass the exam*. Лексические составляющие данного словосочетания могут быть разделены и лексический элемент «сдавать» (*pass*) можно заменить на множество иных слов (*fail, take, enter*), при этом все словосочетание будет функционировать. Это пример словосочетаний, в которых данные слова встречаются часто вместе (*collocations, chunks*). Они являются не фиксированными лексическими элементами, а возможными, частотными сочетаниями слов.

Более сложная проблема возникает при обучении таким сочетаниям, как *It's up to you*. Является ли оно отдельным лексическим элементом или предложением, которое говорящий (со знанием грамматики) сможет легко составить в любое время? Рассмотрим другие примеры: *It's all the same to me, wouldn't you rather..., mind your own business*. Англоговорящие люди не создают данные выражения пословно, они существуют цельно и воспроизводятся как отдельное готовое выражение, как один лексический элемент.

Лексика обычно обозначает отдельные лексические единицы (слова), например, *dog, teacher, exam*.

Джим Скривенер определяет словарный запас как «внутреннюю базу данных» слов и готовых фиксированных словосочетаний, которые говорящий может воспроизвести цельно, не сочетая отдельные слова и изменяя их по правилам грамматики, а пользуясь целыми выражениями [1, p. 219]. Таким образом, словарный запас включает в себя как отдельные языковые единицы, так и наиболее часто употребляющиеся словосочетания (*dark hair, traffic jam*), более развернутые словосочетания (*chunks*), представляющие собой единое понятие (*on-the-spot decision, someone you can talk to*).

Грамматика включает в себя обобщенные структуры языка, на основании которых говорящий может строить новые фразы и предложения из готовых словосочетаний с учетом грамматических особенностей (*множественное число, прошедшее время* и т. д.) для передачи необходимой коммуникативной ситуации.

Обучение лексике может начинаться с единичного слова, но не должно на этом заканчиваться. Учащимся необходимо предложить спектр наиболее часто встречаемых словосочетаний, устойчивых выражений с данной лексической единицей в готовой грамматической форме. Этап тренировки включает в себя работу с предложенными словосочетаниями в текстах для чтения и аудирования, поскольку учащиеся встречаются с данными выражениями в реальных ситуациях общения и анализируют, как эти выражения меняют оттенки значений в контексте предложения и готовом тексте.

Таким образом, лексика, словарный запас и грамматика имеют тесную связь и обучение иностранному языку должно основываться на лексическом подходе, поскольку именно фиксированные выражения и словосочетания граничат с лексикой и грамматикой одновременно и помогают учащимся строить свои высказывания быстро, правильно (исходя из сочетаемости слов) и грамотно. Богатство лексического запаса учащегося свидетельствует о его высоком развитии и профессионализме.

Список использованной литературы

1. Scrivener, J. [Электронный ресурс]. Learning Teaching / J. Scrivener // A guidebook for English language teachers. – Oxford: Scotprins, 2005. – 431 p.

О. И. Шеремет, Е. В. Дударь

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЛЮДЕЙ СТАРШЕЙ ВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

Статья посвящена особенностям преподавания иностранных языков людям старшей возрастной группы. Авторы затрагивают проблему целесообразности и эффективности обучения иностранным языкам взрослых людей, особое внимание уделяя трудностям, с которыми могут столкнуться преподаватели в работе с данной категорией студентов, и способам их преодоления.

Общее представление о традиционной целевой аудитории изучающих иностранный язык состоит в том, что она представлена, как правило, учащимися младшего и среднего возраста, от детей до подростков и молодых людей. Следовательно, когда место изучающих язык занимают люди старшей возрастной группы, процесс обучения считается более проблематичным. Сегодня, возможно, более чем когда-либо популярно убеждение родителей и педагогов, что современное поколение должно быть подготовлено к жизни в многоязычном будущем мире и что изучение иностранных языков следует начинать как можно раньше, едва ли не с пеленок. Но следует ли считать, что чем старше возраст, тем менее эффективен и успешен человек в изучении языка? Безусловно, не все методисты и педагоги придерживаются этого мнения. Однако не вызывает сомнений тот факт, что возраст студентов связан с конкретными потребностями, компетенциями и когнитивными особенностями, которые, в свою очередь, требуют определенных корректировок образовательного процесса.

Опытные педагоги, идущие в ногу со временем, не считают зрелый возраст серьезной проблемой на пути к овладению иностранным языком. Наоборот, можно отметить ряд положительных аспектов, которые выгодно отличают людей старшего возраста и их отношение к обучению. Как правило, они добровольно и осознанно включаются в процесс изучения языка, чтобы впоследствии полученные знания и умения могли служить их профессиональным, социальным или личным потребностям и интересам. Такие студенты более мотивированы, отличаются большей усидчивостью, более

склонны к сотрудничеству, у них лучше развиты когнитивные способности и абстрактное мышление. Тем не менее, ошибочно полагать, что обучать языку людей в зрелом возрасте легче, чем детей и подростков. Специфические физические и мыслительные характеристики обучаемых могут требовать особого внимания от преподавателя. Так, более низкий уровень энергии и выполнение многочисленных ежедневных обязанностей, после которых нужно еще и работать на уроке, может быть причиной низкой активности и вовлеченности в процесс обучения. Также память и время реакции могут влиять на быстроту выполнения заданий, однако при этом результат зачастую лучше и точнее, чем у детей, и высока вероятность приобретения прочных знаний.

Еще один источник потенциальных трудностей в работе с людьми старшего возраста связан с их поведенческими особенностями. Достаточно высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка сопровождается повышенными ожиданиями в отношении результатов обучения. Взрослые студенты не столь терпеливы и хотят получить знания как можно скорее, им нужно, чтобы актуальность этих знаний была доказана в реальных жизненных ситуациях. Помимо этого, уверенность в хороших результатах и прочных знаниях часто связана с предпочтениями тех или иных методов обучения, используемых во время курса, а именно традиционных методик в ущерб современным коммуникативным. Ведь именно традиционные методы преобладали во времена их школьного обучения и поэтому уверенность в их эффективности так велика. Также следует отметить, что многие люди, изучающие языки в старшем возрасте, могут чувствовать неуверенность в своих интеллектуальных способностях и вследствие этого тревогу и беспокойство от того, что недостаточно быстро продвигаются вперед, боятся говорить или сделать ошибку. Как правило, решение этих проблем может быть довольно успешным при условии применения преподавателем дифференцированного подхода и создания комфортной учебной атмосферы на занятии.

Очевидно, что современную методику преподавания иностранных языков уже невозможно представить без использования компьютерных технологий, как невозможно преуменьшить и их пользу. Проблема в том, что для людей старшей возрастной группы технологии могут быть еще одним источником беспокойства, поскольку часто у них нет достаточного опыта и навыков для работы с техническими средствами. Учитывая этот факт, важно подготовить их к использо-

ванию технологий в безопасном контексте, что должно способствовать формированию позитивного отношения как к электронным средствам обучения, так и к самому процессу обучению. Постепенно взрослые студенты осознают тот факт, что технологии помогают им быть более самостоятельными в учебном процессе, в своей рабочей среде, они более склонны интегрировать технологические инструменты в свое обучение вместе с другими ресурсами, такими как книги, рабочие листы, видео или материалы для прослушивания.

Говоря о трудностях, с которыми сталкиваются педагоги в процессе обучения иностранным языкам людей старшего возраста, необходимо уделить внимание некоторым методологическим особенностям. Учебные задания должны быть практичными, иметь четкую цель и касаться важных вопросов в жизни взрослых. Более того, поскольку взрослые связывают свои языковые знания и навыки со способностью функционировать в мире, они нуждаются в немедленном применении того, что изучают. Следовательно, при разработке планов уроков преподаватель должен осознавать, что жизненные или рабочие ситуации представляют собой более подходящую основу для обучения взрослых, чем всевозможные академические или теоретические принципы. При работе с грамматикой студенты старшего возраста предпочитают аналитический формальный тип, и им необходимо много контролируемой практики, прежде чем они перейдут к более коммуникативно направленной деятельности [1]. Соответственно, преподавателю следует подготавливать более подробные объяснения грамматики, чем в случае с более молодой аудиторией. Эффективность и разнообразие методов повторения также необходимо учитывать при любом подходе к обучению взрослых.

Таким образом, несмотря на трудности, которые могут возникнуть, процесс обучения иностранному языку студентов старшего возраста может оказаться очень интересным и в то же время полезным. Мотивация, целеустремленность и жизненный опыт обучаемых могут дать преимущество в контексте обучения. Очевидно, что от преподавателя требуется большая гибкость и отзывчивость в процессе обучения взрослых. Учитывая все трудности и вызовы, с которыми можно столкнуться, внося разнообразие в учебный процесс, уделяя внимание физическим и психологическим особенностям своих учеников, педагоги действительно способны привести их к успешной цели, создавая позитивный климат, который заставляет взрослых чувствовать себя в эмоциональной безопасности и предлагает им обучение, соответствующее их ожиданиям.

Список использованной литературы

1. Donaghy, K. How to maximise the language learning of senior learners [Electronic resource] / K. Donaghy. – 2016. – Mode of access: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/how-maximise-language-learning-senior-learners/> – Date of access: 23.09.2022.

УДК 373.1.02:372.8

Д. И. Шилобрит

(ГУО «Базовая школа № 15 г. Бобруйска», Бобруйск)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Автор обосновывает целесообразность применения современных цифровых технологий при обучении иностранному языку в средней школе. В статье раскрываются возможности использования некоторых платформ (ZOOM, VoiceThread) и мобильных приложений (Urban Dictionary, Rosetta Stone, FluentU, Real English, Mondly), предлагается алгоритм создания мультимедийной презентации.

Оригинальный авторский взгляд будет интересен учителям иностранного языка и студентам-практикантам.

Поколение людей, которые выросли в мире современных цифровых технологий (Интернет, мобильные телефоны, планшеты и др.), не представляет жизни без них, требует от учителя использования в обучении не только современных технических средств, но и новых форм, методов, подходов в преподавании иностранного языка. Например, можно заметить, что учащийся, направляясь в парк, в школу, в магазин, катаясь на велосипеде, параллельно осваивает Viber, социальные сети, видеохостинги и другие нововведения. Вышеизложенное помогает сделать вывод о целесообразности применения современных цифровых технологий в процессе обучения и воспитания в учреждениях общего среднего образования.

Отметим, что главной целью обучения иностранным языкам является развитие коммуникативной компетенции учащихся. Для этого онлайн-платформы предлагают широкие возможности:

- ориентация на все виды речевой деятельности;
- деление на группы;
- использование интерактивных форм и методов обучения;
- функция контроля успеваемости учащихся;
- применение всех функций интерактивной доски и др.

Выделим некоторые преимущества использования платформы ZOOM при обучении иностранному языку:

- организация учебного занятия в онлайн-режиме с возможностью общения в чате, сохранения и последующего воспроизведения видеоурока для отсутствующих на занятии;

- функция breakout, rooms или сессионные залы позволяет учителю организовать парную или групповую работу, распределив студентов по залам;

- функция демонстрации экрана, позволяющая делать показ мультимедийной презентации, предъявлять аудио-, видеозаписи и другие материалы для учащихся);

- функция отправки в чат ссылок на учебные материалы (контрольный тест, аудио-, видеозапись и др.);

- функция комментирования, позволяющая акцентировать внимание учащихся на определенном упражнении, рисунке и др. [1].

При изучении любого иностранного языка нужна постоянная практика. С этой целью можно предложить учащимся использовать мобильные приложения. Остановимся подробнее на некоторых из них. Так, Urban Dictionary поможет изучить английские аутентичные слова и фразы. Работая с этим приложением, учащийся увидит примеры применения слов в речи, самостоятельно выполнит задания на закрепление изученного материала, погрузится в культуру страны изучаемого языка, будет чувствовать себя увереннее в повседневном иноязычном общении.

Истинные визуалы могут изучать французскую лексику с помощью мобильного приложения Rosetta Stone, в центре внимания которого находится картинка. Урок длится около 10 минут и посвящен, как правило, изучению одной темы либо формированию определенного навыка.

Множество видеороликов, клипов, новостей на французском языке, дополненных субтитрами, предложит программа FluentU. Работая с видеозаписями, можно создать собственный словарь, сохранить и прослушать незнакомые слова. Отметим, что программа имеет бесплатный пробный двухнедельный период, после которого она становится платной.

Настоящий английский (Real English) предлагает большой набор приложений для различного уровня – деловой и разговорный английский для начального, среднего и продвинутого уровней. Каждое из приложений содержит 20 уроков, которые фокусируются на определенных областях грамматики и лексики [3, с. 288].

Приложение Mondly предлагает бесплатные уроки немецкого языка. Отметим, что учащийся за несколько минут начинает запоминать основные слова и фразы, конструировать предложения, правильно произносить немецкие звуки. В игровой форме усваивается лексика, грамматика и фонетика. Выделим ряд достоинств приложения: урок длительностью 45 минут; система распознавания речи учащегося; повторение материала; аудиозаписи носителей языка; лексика из реальных жизненных ситуаций; разговорный немецкий язык; индивидуальный темп учебного занятия.

Кроме того, обычные мобильные приложения (Whatsapp, Viber, Вконтакте и др.) могут использоваться для обучения иностранному языку на стимулирующих занятиях в школе. Создается группа или беседа для определенного количества учащихся, где они смогут обмениваться мнениями, проектами, выполнить задание учителя по гиперссылке.

Покажем примеры некоторых заданий для группового чата:

- отправить учащимся небольшой текст и попросить отправить аудиофайлом его краткий пересказ;
- предложить учащимся составить запас лексики по определенной теме в виде картинок, нанося на картинку название на иностранном языке;
- объявить учащимся тему занятия и предложить выложить пословицы или цитаты, связанные с ней;
- отправить учащимся небольшую видеозапись и попросить сформулировать тему учебного занятия.

Удобным и эффективным способом представления грамматического материала выступает мультимедийная презентация, несомненным достоинством которой является наглядность и тезисность. Как правило, в учреждениях образования педагог использует интерактивную мультимедийную презентацию (с возможностью изменения содержимого слайдов), которая включает в себя обязательные структурные элементы: титульный слайд, содержание, терминологический словарь, справочная система по работе с управляющими элементами, система контроля знаний, литература. Так, ее разработка включает в себя следующие этапы: планирование → проектиро-

вание → информационное наполнение → программная реализация → тестирование → эксплуатация. При этом педагогу следует придерживаться определенных принципов: краткость, доступность, отсутствие лишнего, продолжительность до 15 минут, иллюстративность, гибкость, дополнение материала урока, сочетание нейтральных цветов (для фона – холодные тона), единый стиль оформления, наличие не более 2–3 рисунков на слайде, дозировка звуковых и анимационных эффектов. Рекомендуемый шрифт – Times New Roman (размер – не менее 28 pt) [2]. Таким образом, использование презентаций позволяет учителю экономить свое время, внедрять индивидуальное обучение; формировать и развивать у учащихся навыки и умения, необходимые для будущей профессиональной деятельности, воспитывает самостоятельность.

Мультимедийный контент, созданный с помощью платформы интерактивной коммуникации VoiceThread, является актуальной и интересной формой представления результатов учебной деятельности учащихся.

Поэтапно раскроем работу с онлайн-сервисом Веб 2.0 VoiceThread.

1. *Подготовительный этап.* Учитель регистрируется (<https://voicethread.com/login/>), размещает задания (текст, видео, изображения, презентации PowerPoint и др.) в своем личном кабинете. После этого каждый учащийся создает свой кабинет, из которого будет в дальнейшем заходить на страничку учителя, а последний сможет увидеть, кто и какие задания выполнил, когда и как.

2. *Основной этап.* Учитель просит учащихся пройти по ссылке <https://voicethread.com/share/15570840/> и выбрать одно из заданий, которое они хотели бы выполнить. Например, подготовить рассказ по плану с использованием звукового или видеокomentarия.

Обучая чтению или восприятию и пониманию речи на слух, можно разместить на этой платформе текст, ссылку на задания для проверки понимания прочитанного / прослушанного, заранее подготовив их на какой-нибудь платформе: learningapps, google classroom и т. д. После выполнения вышеуказанного комплекса заданий следует попросить учащихся кратко изложить содержание прослушанного/прочитанного текста (выразить оценочное суждение, сделать неподготовленное сообщение по ситуации и т. д.) в виде письменного, звукового или видеокomentarия.

3. *Организация сетевого само- или взаимоконтроля.*

Отметим, что успешность создания мультимедийного контента с помощью сервиса VoiceThread будет зависеть в первую очередь от правильно организованной работы со стороны педагога. Целесооб-

разно в начале работы ознакомить учащихся с возможностями сервиса, правилами создания и размещения мультимедийного контента, предоставить критерии оценивания материалов учащихся.

Таким образом, использование Интернета, платформ интерактивной коммуникации создает психологически-комфортные условия для развития разных видов речевой деятельности (чтения, восприятия и понимания иноязычной речи на слух, письменной речи, говорения), позволяет организовать учебный процесс в соответствии с личностными способностями учащегося, уровнем его обученности; формирует у учащихся информационную грамотность, способствует социальной адаптации личности, позволяет повысить эффективность процесса обучения иностранным языкам, создав учащимся языковую среду.

Список использованной литературы

1. Гуреева, А. В. Практика применения ZOOM в процессе дистанционного обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / А. В. Гуреева, Е. Ф. Валяева // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-primeneniya-zoom-v-protsesse-dstantsionnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku>. – Дата доступа: 20.06.2022.

2. Соломахина, И. А. Мультимедийные средства в обучении иностранным языкам / И. А. Соломахина // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.198–202.

3. Капина, А. А. Возможности мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку / А. А. Капина // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6. – С. 287–289.

УДК 37.091.33:811'243:070

Nabanita Baruah

(College of Education, Sam Houston State University, Texas)

TEACHING AND LEARNING FUNCTIONAL LANGUAGE PROFICIENCY THROUGH PRINT MEDIA

With the growing importance of English in India's new economic environment, the National Council of Educational Research and Training (NCERT) organization has made important changes in the English

language curricula for secondary education, emphasizing functional language proficiency (FLP). While it is a challenging task in rural schools infested with infrastructural resources, the professionalism, and creativity of a teacher may help a learner acquire language proficiency. In this article, we describe how printed materials, newspapers, in particular, can be used to help students acquire the necessary knowledge and skills. It is also can support students learning through various reading newspaper articles, listening when reading them loud, speaking when describing them, and writing about them. We implemented this approach in some rural schools in India and found it to be beneficial and interesting for students.

ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПЕЧАТНЫХ МЕДИА

В связи с растущим значением английского языка в экономике Индии организация Национального совета по исследованиям и обучению в области образования (NCERT) внесла важные изменения в учебные программы по английскому языку для среднего образования, сделав упор на владение функциональной языковой компетентностью (FLP). Хотя в сельских школах достижение поставленной цели вызывает определенные трудности в связи с недостаточностью имеющихся ресурсов, профессионализм и творческий подход учителя могут помочь учащемуся овладеть языком. В статье представлена методика использования печатных материалов, в частности газет, с целью формирования у учащихся необходимых знаний и навыков. Учащиеся могут узнать много нового, читая разнообразные газетные статьи, слушая друг друга при чтении статей вслух, обсуждая содержание статей и составляя письменные сочинения на их основе. Автор описывает опыт внедрения данного подхода в некоторых сельских школах Индии и отмечает, что он оказался весьма полезным и интересным для учащихся.

“If we teach today as we taught yesterday,
we rob our children of tomorrow.”

John Dewey

In the era of globalization, while we witness tremendous developments in the field of technology, we need to recognize that interactions among people across the globe have dramatically increased and, with it, acquiring functional proficiency in a common global language has

become even more important. In India, the economy has experienced rapid growth during the past two decades or so. The service-based industries have been the major contributors to this surge in economic growth. Unlike in agriculture and manufacturing, human-to-human interactions are of utmost importance. Such interactions are possible only when there is a common medium of interactions. In a multi-lingual country like India where people from different parts of the country speak different languages and dialects it becomes challenging when an integrated economic system require people to communicate not only across different regions within the country but also across different countries around the world. In India, English has been an official language since the British colonial period. The nature of the emerging economic system in India is such that proficiency in the English language has a premium in the labor market in terms of relatively higher salaries and better working conditions. The recognition of these emerging trends have partly led the education planners and policymakers to shift the emphasis of the English language curricula at the school level from the erstwhile grammar-based written language proficiency to functional language proficiency (FLP).

In order to pursue the objective of this new curriculum, special efforts have been made to teach English language effectively. New teaching methods have been introduced with a focus on oral communication skills which has equal emphasis on reading, writing, listening and speaking, the four components of FLP. Yet the teachers and the students are facing new challenges in achieving FLP. In particular, the students in rural areas are lagging behind. In this article, we will be highlighting some of the impediments facing teachers and students whose English is a second language (ESL) leaving in rural India. We will discuss how the print media, particularly English language newspapers, magazines, journals, etc. can be used as an available and inexpensive source of information. Print material can also be an effective language teaching and learning tool for the ESL students in rural India with a lack of requisite resources. There are many local, regional, and national newspapers and other printed material published in respective regional languages as well as in English.

Challenges and opportunities for developing FLP in rural schools

Language plays an important role in our lives. People use language to communicate with others in society. While learning another language other than home language offer more scope to get connected to a large group of people, at the same time, it is challenging to learn another language.

Teaching English language has always been challenging in India, particularly in the rural areas where most schools are vernacular (regional language) medium schools. Alongside these schools there are English medium schools where the medium is English from the beginning of the school years. They are mainly connected in urban areas. But in vernacular medium schools students learn English as a second language and other subjects in their own language. Because of the socioeconomic environment in which students do not have to use English or another language for day-to-day conversations. As a result, students in rural India hardly get any chance to listen and to communicate in English. There is no pressing need for learning the language. Although, changes have taken place for teaching-learning process in schools due to many educational policies but teaching English in rural India has not changed much. But with the current wave of globalization as the interactions among the people have increased the importance of English has also increased. Many people use English to communicate with others across the world and it helps them to be connected. Due to importance of English, it has received its status as a global language.

Before the new curriculum was introduced, hardly any emphasis had been placed on the students acquiring functional proficiency. However, the increasing importance of India as an economic, political and technological participant in the global community has made its way for the need of English in people' life. According to Azam, Chin, and Prakash [1], there are sizable economic returns to English language skills in India. Further, being fluent in English increases hourly wages of men by 34%, which is as much as the return to completing secondary school and half as much as the return to a bachelor's degree. They also find that educated, experienced and able workers receiving significantly higher returns to English language skills. They also opine that who are proficient in English language skills have better prospects of getting well paid jobs in the new service-based, globally integrated economy.

However, the physical environment of rural school is not at all conducive to teaching and learning English as compared to the 'language-classrooms' in big city schools with the latest technology and other resources. Meganathan [2] in one of his studies found that conditions of the learners in rural schools appalling as compared to urban schools. In many rural schools, classrooms are not completely supportive for teaching and learning a foreign language. Kaur & Kundra [3] have highlighted that the students of rural areas in India face many problems as English is not their mother language. Because of the socio-cultural background, rural

students don't find opportunity to learn English. Their parents are also not educated to teach English at home. Therefore, students depend on their teachers for the education in English. Further, students in these areas don't learn English as medium of communication and they are not aware of its inherent importance of being global. While need of the use of technology as a vehicle for teaching English is widely felt Kumar & Malekar [4] find that rural students don't have opportunities as city students have i.e. language lab and audio-visual aids available in urban schools. Majority of students read English only for sake of examination. Students of rural students face a lot of problems as English is not their mother language. Neither they get the chance to speak or read English nor they have language lab like city schools (Madhusudana [5]). Similarly, Khan [6] concluded although English has become the language of instruction in most schools and Higher Education institutions, the situation in village schools is severely vulnerable concerning pedagogy and learning of the English language. The students of rural India hardly get any opportunities to learn English other than school.

There are shortages of the basic furniture and sometimes there is not enough light and space for students in rural areas to learn. Students do not have enough access to audio-visual equipment that is so important for language learning. Most of the classrooms are not suitable for effective group activities, which is one of the basic components of language teaching and learning. Due to the challenges mentioned above students in most rural schools are not motivated enough to use and learn English. Even the teachers rarely use English for communication and those few who are enthusiastic often get demotivated. As a result, ESL students in the rural communities are falling far behind.

As discussed above, the National Council of Educational Research and Training (NCERT) organization has made some important changes in English language curricula emphasizing FLP. The new curriculum has been adopted by many national and state level school boards including Central Board of Secondary Education (CBSE). The changes in the curricula require new classroom activities that involve listening and speaking, and developing practical writing skills such as note taking, summarizing, report writing, creating advertisement, writing business letters and job applications well as preparing resume. In our experience, we have found that the upper-level high school students have started paying attention to the importance of English in present day world. They love to be able to speak in English and recognize that learning English is an essential skill. This presents an opportunity for developing FLP among students in rural areas, who often lag behind, and may reduce the gap in

people's English language proficiency between rural and urban areas. However, the task of teaching English language learners to master the most important language skills (LSRW) is still challenging. It is always the teacher who has to make special efforts to help the rural students overcome the challenges. We found that use of printed material, such as newspapers, magazines, and journals can be one of the solutions to support Indian students from rural areas to develop FLP.

Use of newspapers in teaching-learning process

In this section, we discuss an effective and innovative method that makes use of print media to develop all four skills of language learning namely reading, writing, listening, and speaking (LSRW) skills among the students particularly in rural areas.

Newspaper is the least expensive reading material that can be used by anyone from the low economical society. It is observed that use of English newspapers helps students in ESL classroom (Mehta [7]). By using newspaper on a regular basis in the ESL classroom, teacher can help students to overcome the challenges in developing their abilities in all the four skills (LSRW). Reading newspaper is a good habit and students can be encouraged to develop this habit so that they can take advantage of this inexpensive learning resource. Students who read newspapers regularly are "more proficient and aware about the happenings that occur near or far away world" [7]. A newspaper provides a variety of knowledge and information on sports, music, fashion and films. Most students living in rural areas do not have access to television or the Internet service, but they seem to be interested in gathering news from across the world, specifically from the world of sports and movies. A variety of subjects and topics makes newspapers interesting and motivating for the students (Tafani [8]).

Newspaper based activities in the ELS class may be interesting and encouraging for the students. They may also help them develop a habit of reading newspaper regularly. Teachers in the rural areas can bring a copy of newspaper or may encourage students to bring newspapers to the class for discussion. It may be even a two- or three-day old issue of the newspaper but can effectively be used for teaching-learning purpose. While some students may be hesitant to read newspaper, the teacher can read aloud some interesting news like sports and movies to develop an interest in reading habit. One of the greatest challenges of teaching English in rural areas is the lack of motivation among the students and by using English newspaper in ESL classroom teacher would be able to motivate the students for learning and using English.

As newspaper uses a variety of texts such as articles, stories, advertisements, letters, reports that are a part of newly adopted curricula and can be used in the class to sharpen students' writing ability. It can be used to teach all objectives from alphabet to sentence structure, grammar, technique, style, and all other major composition skills including creative writing. Regular use of newspaper in the classroom would encourage the learners to read with courage and confidence both inside and outside the classroom. The four most important advantages of newspaper are:

- Newspaper provides creative and practical ideas.
- Newspaper-based activities can facilitate interactions among the students and teachers.
- Students learn and enjoy collaboration/teamwork.
- Help meet the new challenges and develop student abilities and performances.

Literature Review

As mentioned previously newspapers can be used as an effective tool to develop language skills. Newspapers are easily available and anyone can avail a newspaper because of its affordable price. They can be used in ESL classrooms in a variety of ways. In particular, newspapers can be used in the schools where there is lack of resources. They can be used to conduct various language activities. Due to globalization English has been used as medium of social and professional conversations with a focus on oral communications. Use of technology or audio-visual aids could be useful in ESL classrooms to practice listening and speaking English skills. It can facilitate students' oral communication in English developing all four language skills. While students in rural India are deprived of digital infrastructures in their schools due to various challenges teachers can yet help the learners practice communication with the help Newspaper activities. However, there may be a few disadvantages which include unsuitable content or news piece in terms of grade level. Secondly, some teachers have challenges designing the activities according to the learning outcome of targeted students.

Nevertheless, Covid-19 pandemic brought about a change in the pedagogy shifting traditional class to online teaching. Yet language skills of students could be still appalling for a lot of other challenges mentioned above. But teachers with little innovations can help learners overcoming the challenges in developing their language skills.

Tafari [8] pointed out how using newspapers in English class may develop language skills. Newspapers are also a great source for ESP teachers, she said. Use of printed media enables teachers to meet the

needs and interests of their students. The variety of subjects and topics makes newspapers interesting and motivating for students to work with. They can be used as teaching materials to develop students' language skills. Teachers can design exercises to develop reading comprehension, critical thinking skills, writing skills, grammar skills, vocabulary and more. Mehta [7] commented that English newspaper can be used as an effective teaching tool in an ESL classroom. Since they are less expensive students can be encouraged to improve the vocabulary, grammar and thinking skills as regular reading of newspapers can provide them opportunity to express and exchange their thoughts on variety of issues. Seeing the importance of English language in the Global world Radhika & Rajeswari [9] have suggested use of print-media. Through the newspaper a teacher can meet the various needs and interests of their students. Mittal [10] pointed out that newspapers can be vital in all their talents as they play an important role in teaching English to non-native speakers. He further said a teacher with innovation can make his lessons interactive with appropriate planning for his syllabus. In other words, newspapers have sufficient potential for the improvement for ESL students' reading skills and increase their motivation to learn English, Singatullova et al. [11].

Activities through newspaper

Since the students come from a regional language medium school, it has always been challenging to engage them in reading English newspapers. Therefore, teachers need to be vigilant in selecting or organizing any activity using newspapers. Sometimes teachers have to go to the beginner's level to motivate them to such activities. There are several newspaper materials focused on learning English available for people on a weekly basis. Weekly English language learning columns like "Know your English" published on Tuesdays in the newspaper named *The Hindu* (<https://www.thehindu.com/>), column "Planet Young" usually published on Thursdays, "Mind your English" appearing on Fridays and Sunday supplement of a regional newspaper *The Assam Tribune*. All of these publications can be successfully used for ESL students' activities.

Reading Activities

Keeping in mind the large number of students in a classroom, the teacher would first select a passage or a topic from a newspaper and make enough number of photocopies to be distributed among the students. The teacher will ask students to read closely and deeply, marking the sentences in which they may need assistance with. The time of reading a passage is also noted down in order to keep a record of time with more reading exercises.

1. Skimming

The students may enjoy skimming through the newspaper and tell their peers about the news they like and remember after skimming.

2. Quiz

Teacher distributes a newspaper to each group of four or five students and tells them to prepare a quiz based on a particular section of the newspaper. The questions will be set on 'who, what, how, when, or how long...'. Teacher walks around the classroom and checks if the students do not have difficulties with the questions. Once the group completes the questions, they will pass the questions to the other group. Teacher can clarify the activity if needed. The teacher will determine the time limit and the number of questions for the quiz according to the standard and competency of the students in the ESL class.

3. Show and tell

As a 'last few minutes class activity' the teacher will give a copy of a newspaper article to each student or if they have not enough copies, at least some students per day can receive the article. Teacher asks students to prepare a written report about the article as homework. After the homework will be completed by the first group of students, another group of students will receive the same materials and do the homework assignment. This should encourage students reading outside the class and use of dictionary.

"People learn through reading and reading about interesting new things in one's interest subject, undoubtedly helps motivation" Paul Sanderson [12]. Regular reading can help to build the students confidence, motivation, develop interest and ability to continue reading outside the classroom. As a result of this work, students learn to read faster and reduce the time to read articles or passages. It also helps students receive information on various events.

Listening Activities

In order to involve students in listening activities, the teacher can ask them to select a passage or a topic from the newspaper.

1) Then the teacher reads it with correct pronunciation and stress. After that the students could be asked to read aloud the same piece and rest of them can listen to their reading.

2) If the passage is in a dialogue format, students can work in pairs and can read their dialogues with teacher's help.

3) As the students listen to the reading of the same part for the second time, it may help them to understand it better.

4) To test students' listening comprehension, teacher will read aloud a small passage to them and give pop quizzes on that passage. It would not take a long time and can be used in the middle of the class hour to break the monotony. The teacher has to prepare the questions beforehand.

Speaking Activities

In the newspaper columns mentioned above, we often come across phrases and idioms, meaning of the words, pronunciation and its usage. After reading the columns to them, teacher will explain the new words and its usage. Teacher can ask students to use new words in sentences orally and practice with other students in class.

1) Select a picture, show, and tell activity

Teacher brings photos cut out from various newspapers about recent news or events. Only photos that are familiar to the students and interesting to them should be selected. Teacher conducts this activity by holding up the picture and asks students describe the picture.

Now teacher asks students to do the same activities with students' pictures that they had to bring to class earlier. Students work in pairs and speculate what the news could be. As a follow up, they can write a caption for the photo on a separate piece of paper. Teacher collects the captions and pictures from newspapers. Finally, teacher redistributes those to the students who will match the caption with the picture.

2) Role-playing activities

Newspaper as a prompt

The class is divided into groups of three or four students and teacher will distribute English newspapers to them. One newspaper for each group and tell the students to skim through the newspaper within a certain time. Then the teacher asks each one in the group to report to each other whatever they remember from the news. The teacher has to be sure that students report to each other in English.

Students can read something from a newspaper and need to explain to their group members in English what they read.

Newspaper as a prop

Teacher can use a newspaper as a prop in the class for a role-playing activity without having the students to read it. By giving the newspaper teacher asks students to play a role in a conversation between two people over a cup of tea in the morning as follows:

A. (Holding a newspaper) Have you read this?

B. What?

A. Angarag Mahanta(a popular singer) is coming to our town.

B. When?

(Teacher can use a bell to stop the conversation and call other two to start the conversation again)

Playing a role in news/story

By selecting an interesting story / news / article the teacher asks the students to read it and then to play a role in the story / news. The students will take a role of a person in the story and act out the play.

Writing Activities

The newly adopted syllabus has given more emphasis on writing composition such as summary, note making, report writing, letters to editor, business letter along with notice and advertisement. Writing is a necessary skill that can be developed with the help of different newspaper activities.

1) Notice / Advertisement

After considerable exposure to a variety of newspaper activities, the students are encouraged to read some of the articles, advertisements, notice and even editorials. Teacher may ask students to write their own advertisement. Teacher has to take for consideration different students writing skills. Teacher always helps students to write without hesitation. Writing proves to be a serious barrier in learning English in rural India. These activities can encourage students to continue writing more and improve their writing skill.

2) Letter to the editor

After reading some of the letters the students would come forward to write their own letters to the editor on a topic given by the teacher. Students already have some experience in writing a notice or an advertisement and now they can write a letter with 50-70 words.

3) Understanding headlines

Teacher writes a few headlines from newspapers and asks students to write the headlines on their notebook and to underline the difficult word. Teacher allows students to use dictionary or thesaurus to write a synonym for each word and replace the 'newspaper word' with the synonym. Students can see if the headline makes sense or they understand the headlines better.

EXAMPLES (from The Assam Tribune)

1) CM announces slew of schemes...

2) Parliament remains stalled for...

3) Model hospital sans staff...

4) Enthusiasts flock to parlours...

After going through the example students will come to know that though the word looks embroidered or imprecise in the headlines the meaning is soon revealed.

Teacher can give this as homework and students will note the headlines in a copy and find a synonym and antonym for each difficult word. This practice encourages students to use dictionary and work after school. Furthermore, taking part in such classroom activity outside the school will not only motivate students but build their confidence to overcome their challenges. As a result, learning becomes more enjoyable.

Miscellaneous Activities

1) Stump the class

Students can play a game by searching for words in the newspaper that they don't know. They can list the words in a paper or write on the blackboard. Any student who knows the word can receive a point if they explain the meaning of the word and use it in a sentence. Teacher may help students with the words in a sentence.

2) Building vocabulary

Teacher asks each student in the class to choose a letter from the alphabet and to find five words from the newspaper with the assigned alphabet. Students have to:

- List the words
- Find the definition
- Find the plurals
- Learn proper pronunciation

Concluding Remarks

While 'language classrooms' with the latest technology are available only in big city schools, it is essential for the ESL teacher to make special efforts to use whatever resources are available to help students in rural areas to overcome their introversion and make them feel comfortable in using English. This paper describes the use of newspaper effectively to develop the FLP in ESL classroom in rural India when much attention has been paid to oral communication. Newspapers like "The Hindu" and "The Assam Tribune" have regular columns like "know your English", "Education Plus", "Mind your English", "Young Planet" that can help students develop English language proficiency. Both teacher and students should work hard on developing the techniques of using newspaper as a teaching-learning tool to develop students' language skills.

References

1. Azam, M. The returns to English-language skills in India / M. Azam, A. Chin, N. Prakash // *Economic Development and Cultural Change*. – 2013. – No. 61(2). – P. 335–367.
2. Meganathan, R. English language Education in rural schools of India: The situation, the policy and the curriculum / R. Meganathan // *BBC World Service*, October. – 2009.
3. Kaur, J. Challenges faced by English teacher in rural schools / J. Kaur, T. Kundra // *Innovation the Research Concept*. – 2017. – Vol. 2. – Issue 9. – P. 103–106.
4. Kumar, T. V. Difficulties in teaching English to rural students / T. V. Kumar, I. S. Malekar // *International Journal of Research and Analytical Reviews*. – 2017. – Vol. 4. – Issue 1. – P. 31–41. – Mode of access: <https://www.ijrar.org/papers/IJRAR1903996.pdf>. – Date of access: 02.09.2022.
5. Madhusudana, P. M. Difficulties in teaching English to rural students / P. M. Madhusudana // *IJCRT*. – 2018. – Volume 6. – Issue 1. – P. 435–444. – Mode of access: <https://www.ijcrt.org/papers/IJCRT1133095.pdf>. – Date of access: 02.09.2022.
6. Khan, F. Teaching English in rural Indian classrooms: Difficulties and solutions / F. Khan // *Research Journal of English Language and Literature*. – Volume 9. – Issue 1. – P. 136–142. – Mode of access: <http://www.rjelal.com/>. – Date of access: 02.09.2022.
7. Mehta, N. K. English newspapers: Exploring innovative methodological paradigm. (A Study Into Classroom Dynamics) / N. K. Mehta // *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Psychologia-Paedagogia*. – 2010. – 55(1). – P. 97–104.
8. Tafani, V. Teaching English through mass media / V. Tafani // *Acta Didactica Napocensia*. – 2008. – 2(1). – P. 81–95.
9. Radhika, Ch. Role of newspapers in English language teaching / Ch. Radhika, Ch. Rajeswari // *ELTWeekly*. – 2012. – Volume 4. – Issue 41. – Mode of access: <https://tinyurl.com/bddyhtpw>. – Date of access: 02.09.2022.
10. Mittal, R. Role of newspaper in English language learning / R. Mittal // *International Journal of Research*. – 2014. – Volume 1. – Issue 6. – P. 689–693.
11. Singatullova, A. A. Reading newspaper articles as a motivation tool for students with nonlinguistic major / A. A. Singatullova,

L. R. Sakaeva, G. K. Ismagilova // Journal of History Culture and Art Research. – 2017. – Volume 6. – Issue 5. – P. 179–191.

12. Sanderson, P. Using newspapers in the classroom / P. Sanderson. – Cambridge University Press, 2002. – 275 p.

УДК 811.161.1'27'38

Biljana Radić-Bojanić
(University of Novi Sad, Serbia)

STUDENT CORPORA AS SOURCES FOR RESEARCH AND TEACHING: A CASE STUDY¹

This article elaborates the importance of research-based course design and innovation using an example of the analysis of native and non-native student corpora compiled for the purpose of improving a course in academic writing. This particular analysis focuses on the students' authorial self-mention in abstracts written for their MA thesis. The parallel native and non-native corpora have shown that native writers opt much more often for overt presence in the text by using first person singular pronouns, while non-native writers choose to hide their presence by using nouns like 'author' or 'writer'.

КОРПУС АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК ИСТОЧНИК ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРЕПОДАВАНИЯ

В статье раскрывается важность разработки и внедрения курсов, основанных на исследованиях, проведенных на материале письменных работ коренного и некоренного студенческого сообщества, составленного с целью улучшения курса академического письма. Основное внимание обращается на авторское самоупоминание студентов в рефератах, написанных для их магистерских диссертаций. Параллельные корпусы носителей и неносителей показали, что писатели-носители гораздо чаще выбирают явное присутствие в тексте, используя местоимения первого лица единственного числа, в то время как писатели-неносители предпочитают скрывать свое присутствие, используя такие существительные, как «автор» или «писатель».

¹ This work has been supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia under the bilateral project 337-00-205/2019-09/25 and national project no. 01600.

Tertiary education, more than other educational levels, requires constant improvement which both triggers and is triggered by advancements in science. This, in turn, means that courses which students take during their studies have to be occasionally redesigned and innovated so that these improvements reflect scientific breakthroughs and new knowledge. This is valid for all fields of education including foreign language education.

In case of the studies of foreign languages, the introduction of any kind of change in the syllabus or the design of a new course requires a set of informed decisions that are based on different types of preliminary research. In some cases educators rely, as already said, on innovations in science, while in others their focus is on job market requirements, especially with practical, professional courses. Finally, another factor that may play a crucial role are the needs of students of that particular branch of science. In any case, the choice of the research procedure will depend on the course that is being “re-designed” and what the course teacher wants to achieve with the course.

In foreign language studies, besides all other equally important subjects taught, various courses in academic skills play a very important role because they equip students with skills necessary throughout their studies, such as reading academic texts, writing various types of genres, presenting on different topics, etc. In other words, regardless of whether students opt to specialize in linguistics, literature, culture studies, language teaching or anything else, they will need to possess skills that help them tackle academic material from a number of different perspectives. For that reason courses in academic skills are considered to be both essential and fundamental for any kind of success during the studies and later in the career.

There are many coursebooks useful for teaching these courses, but very often a particular cultural setting requires more preparation, research and details that cannot be found in general coursebooks. For example, Serbian students of English language and literature often rely on academic traditions from Serbian (Blagojević 2007), which makes their academic writing *non-English* and may cause problems for them if they choose to pursue an academic career after their BA studies. In order to find ways to help Serbian students write their essays and papers more in accordance with the Anglophone academic tradition, teachers first have to determine the problem areas where Serbian students’ academic writing differs from native speakers’ academic writing and then they have to work on fixing that. Referring back to coursebooks mentioned earlier, they usually do not contain these kinds of instructions because they are usually made for an international audience and do not contain culture-specific issues.

A possible way of determining these problem areas is building a corpus of students' writing and conducting analyses of various segments (metadiscourse, lexis, structure, argumentation, etc.). Furthermore, in order to establish with more accuracy where problems lie, teachers and researchers can opt for building a parallel native and non-native corpus for comparison in order to determine with great precision in what ways native and non-native writing differ. Both corpora should come from approximately similar sources (e.g. college students' work like seminar papers or MA thesis) and should cover similar academic fields (e.g. linguistics or literature) (for more information on corpus metadata see Varga et al. 2020).

One possible procedure to build a corpus, developed during a bilateral project between the University of Novi Sad, Serbia, and the University of Osijek, Croatia (2019–2022) will be described in the continuation of the paper along with one possible example of its use and usefulness. The procedure was developed as a joint effort of all researchers from both national teams and stems from many years of experience in teaching various academic skills and mentoring students in the process of writing their MA thesis. However, this does not mean that this procedure is the only one possible; it is just an idea that was tried in practice and that proved to be useful in many ways for the two teams involved.

In any case, the first step in building a student corpus is actually to decide on the aim of the research and expected outcome, which provides a framework within which future activities will take place. Then researchers should collect adequate students' work and digitalize it, taking care to choose the types of texts which will allow for meaningful comparison (summaries, essays, MA theses, etc.). In the case of the aforementioned project, the team opted for entire MA theses because they contain several different sections that could and should be analyzed separately: abstracts, introductions, theoretical frameworks, results, discussions, and conclusions. What follows is adding the necessary metadata (genre, register, discipline, topic, rhetorical structure of the text, writer, level of proficiency, L1 background, institutional background) as Varga et al. (2020) describe in detail in their paper. Finally, what is left for researchers to do is to select particular topics they wish to investigate further and search the corpus/corpora with one of the available tools (SketchEngine or AntConc). By looking at the concordances that tools for corpus analysis yield researchers can get a good idea of what a certain linguistic phenomenon looks like in native and non-native students' writing and then use these findings to advance their classes and instruct students how to improve their writing.

One such example is a research study by Radić-Bojanić and Molnar (2022), which investigates authorial self-mention of native and non-native students of English. Hyland and Tse (2004) and Hyland (2005) subsume self-mentions under the concept of metadiscourse, which broadly refers to the linguistic devices used by writers to organize ideas in the articulate text. Hyland (2001: 221) defines them as ways in which authors of research articles opt to present their persona in a text by choosing one of the personal pronouns. They can deliberately choose to minimize their presence in the text, which enables the author to impart objectivity to the text, or to emphasize it, which gives credit to the author.

In the case study described here, the authorial self-mention in the first person singular (*I, me, my, mine*) vastly differs between native and non-native writers, since native writers use it 20 times more often than non-native writers. Furthermore, the authorial self-mention in the first person plural (*we, us, our, ours*) is used twice more often by native writers than by non-native ones. Finally, the first person noun as the third type of authorial self-mention was found eight times more often in the non-native material in comparison to the native corpus.

This great disparity can be explained by the following: native novice writers come from an academic writing tradition that encourages self-promotion, individual contribution and competitiveness (see Vassileva 1998 for similar results in previous research studies) and, therefore, these authors most frequently opt for the use of *I, me, my, mine* to express their own contribution in the research. On the other hand, non-native novice writers apparently come from cultures which do not encourage self-promotion and were most likely taught in their academic writing classes to use *the author* or *the writer* to refer to their own contribution in their research.

These and similar kinds of findings based on corpus research can clearly indicate problem areas that need to be addressed in the classroom. Such results have “implications for the study of intercultural rhetoric and composition studies, literacy, discourse analysis, research article writing as well as for the teaching of English for Academic Purposes to non-native speakers of English” (Radić-Bojanić and Molnar 2022: 346).

This particular case presented in this paper is an example of how teachers arrive at research-informed syllabus changes regarding the development of the student-writer’s discursive competence. Being familiar with different L1 and L2 tendencies provides instructors with additional background knowledge of their learners and can help guide instruction, which means that corpus-based research can yield useful results that can feed instruction.

Pedagogical implications of this case study stipulate that instruction (informed by research results) should help L2 writers to establish a framework for analyzing and adhering to context-specific expectations in academic writing and craft an authorial stance marked by precision. Using one case study as an example, this paper has illustrated how student corpora can be useful in the process of diagnosing problem areas in students' knowledge, skills and competences. Once the material is compiled, it can be constantly addressed in the process of re-designing a course and preparing course material because it will pinpoint precise problem areas that currently present problems to students. This will help teachers make informed decisions and target the very issues that might otherwise be overlooked in the classroom.

References

1. Blagojević, S. Autorovo ograđivanje kao retorička strategija u akademskom diskursu: kontrastivna analiza / S. Blagojević // Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini. – 37. – 2007. – P. 125–134.

2. Hyland, K. Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles / K. Hyland // English for Specific Purposes. – 20/3. – 2001. – P. 207–226.

3. Hyland, K. Metadiscourse: Exploring writing in interaction / K. Hyland. – London: Continuum. – 2005.

4. Hyland, K. Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal // K. Hyland, P. Tse // Applied Linguistics. – 25/2, – 2004. – P. 156–177.

5. Radić-Bojanić, B. Authorial self-mention in students' abstracts in English: a cross-cultural study / B. Radić-Bojanić, D. Molnar // Languages and Cultures across Time and Space 11 (eds. S. Gudurić, M. Stefanović, J. Dražić): Novi Sad: Faculty of Philosophy. – 2022. – P. 341–350.

6. Vassileva, I. Who am I/who are we in academic writing? A contrastive analysis of authorial presence in English, German, French, Russian and Bulgarian // I. Vassileva // International Journal of Applied Linguistics. – 8 (2), – 1998. – P. 163–190.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 81'37

Е. С. Астапкина

(Белорусский государственный университет, Минск)

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СЕТЕВЫХ РЕСУРСОВ В ЯЗЫКОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

При проведении лингвистического исследования особое место принадлежит сетевым лексикографическим ресурсам, обеспечивающим оперативное получение необходимой информации, выделение не зарегистрированных ранее или новых единиц, их перевод. В статье рассматриваются основные особенности и преимущества современных версий англоязычных онлайн-словарей авторитетных издательств по сравнению с их печатными версиями.

При проведении различного рода лингвистических исследований неизбежно обращение автора к лексикографическим источникам как для сбора информации, так и для иллюстрации и интерпретации исследуемых языковых феноменов.

Так, к лексикографическим произведениям обращаются при «научном изучении и описании языка, его истории, современного состояния, научного предвидения языкового развития; систематизации лингвистических знаний, установления правил устной и письменной речи; объяснения заимствованных, непонятных и устаревших слов» [1, с. 18].

Однако при исследовании современного состояния языка лингвист, обращаясь к печатным версиям авторитетных одно- и двуязычных словарей, сталкивается с определенными трудностями.

Во-первых, «нормативному словарю, призванному показать современные (действующие) нормы словоупотребления, необходимо отразить также и все многообразие лексической системы» [1, с.31]. При этом языковое развитие – неопровержимый факт, словарь при этом также является «временным» феноменом, так как он фиксирует состояние языка в определенный период его развития:

«Современный словарь – это моментальный снимок вечно обновляющегося и находящегося в движении языка» [2, с. 8]. Очевидно, что работа над составлением словаря затрагивает достаточно длительный период времени, по завершении которого существующая лексическая система может немного отличаться от представленной в словнике – лексикографическая фиксация языковых новообразований обычно опаздывает за развитием языка.

Во-вторых, значение и употребление лексемы раскрывается в словаре как в его толковании, дефиниции, так и в иллюстрации его сочетаемости с другими единицами языка, так как слово не существует в речи изолированно: «Под сочетаемостью понимается набор словосочетаний в словарной статье, в которых заголовочная единица выступает в качестве опорного или зависимого компонента словосочетания. Сочетаемость, предоставляя сведения об употреблении заголовочной единицы, наряду с толкованием и дефиницией, полноправно участвует в процессе семантизации описываемого в словаре языкового материала. Иногда лишь в контексте, в сочетании с другими словами, языковая единица раскрывает свои семантические глубины» [1, с. 35–36].

Так, иллюстративные примеры – это отрывок/отрывки текста, которые демонстрируют употребление лексемы в конкретном контексте и выполняют две основные функции: «1) уточняют, выделяют значения заголовочной единицы; 2) приводят иллюстрирующие доказательства, дополняющие семантизацию языковой единицы» [1, с. 36].

Однако необходимо обратить внимание на то, что главными требованиями к иллюстративным примерам являются краткость и точность, что ограничивает возможности полного раскрытия потенциала использования лексемы.

Однако данные трудности преодолеваются благодаря возможностям сетевых лингвистических ресурсов – в данном случае электронных словарей, – которые обеспечивают хранение и обработку языковой информации и поддерживаются постоянно развивающимися информационными технологиями.

Под лингвистическими ресурсами понимаются «средства лингвистической поддержки, которые используются для представления информации о соответствующем естественном языке (словари, антологии, тезаурусы и пр.), а также для представления данных в системе обработки информации и для решения задач извлечения эмпирической информации. Кроме того, к лингвистическим ресурсам относятся собственно языковые ресурсы – полнотекстовые базы дан-

ных, национальные и специализированные корпуса текстов, формирующие источник знаний о языках. Использование лингвистических ресурсов возможно как в «ручном» режиме, так и при решении задач автоматической обработки текста» [3, с. 49].

Особое место в комплексе лингвистических сетевых ресурсов занимают лексикографические источники, которые обеспечивают возможность оперативного поиска и извлечения языковой и речевой информации. Лингвистические информационные ресурсы в форме электронных и онлайн-словарей (например, «Oxford English Dictionary» (OED) [4], «Longman Dictionary of Contemporary English» (LDCE) [5]), оснащенные специализированной поисковой системой, представляют мощный инструмент для проведения объективных исследований и приходят на смену традиционному механическому сбору лингвистического материала для семантических исследований, который часто представляет собой трудоемкий и достаточно длительный процесс.

Как отмечает А. А. Баркович, «благодаря новому «лингвоинформационному» формату, стали осязаемыми новые возможности изучения универсально-статистических и специально-предметных «выборок» языковых фактов» [6].

Для иллюстрации расширенных возможностей использования инструментария онлайн-словарей в лингвистических исследованиях рассмотрим некоторые известные англоязычные лексикографические издания.

Обратимся к словарю «Oxford English Dictionary». Следует отметить, что первая электронная² версия оксфордского словаря стала доступна в 1988 году. Онлайн-версия [4] появилась в 2000 году, а к апрелю 2014 года к сайту было зафиксировано более двух миллионов обращений в месяц. Третье издание словаря, по словам директора «Oxford University Press», скорее всего, появится только в электронном виде. Об этом же недавно объявило и издательство «Macmillan Publishers».

Одним из неоспоримых преимуществ словаря серии «Oxford» относительно словарей других издательств является оформление списков новых слов, а также новых значений, которые были добавлены в словарь за последние полгода или год. Такие списки доступны с декабря 2015 года.

² В данном случае под электронным словарем понимается конечная электронная версия печатного лексикографического издания, представленная на цифровом носителе. Под онлайн-словарем или онлайн-версией словаря понимается электронная версия словаря, которая размещена в сети Интернет и оперативно обновляется в ответ на изменения языка.

Веб-сайт словаря Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) [5] был обновлен в 2014–2015 годах и в настоящее время предлагает более миллиона корпусных примеров, что превышает аналогичный показатель печатной версии словаря.

The Collins English Dictionary [7] – это первый британский словарь английского языка, который был набран из компьютерной базы данных в определенном формате: каждая часть словарной статьи обрабатывалась определенным редактором с использованием разных шаблонов. После того, как все части словарной статьи были оформлены, они передавались для ввода в базу данных словаря первого издания.

В более позднем издании использовались данные «Bank of English» – репрезентативной части созданного Джоном Синклером корпуса «COBUILD» (Международная база лингвистических данных Бирмингемского университета), которая предоставляет типичные цитаты, а не примеры, самостоятельно составленные лексикографом. Примеры автоматически отбираются из корпуса объемом в несколько миллиардов слов, который используется для изучения языка и его изменений с течением времени. Корпус является богатым источником слов, употребляемых в настоящее время в разных жанрах, что позволяет основывать словари серии «Collins» на языке в том виде, в котором он в действительности используется. На сайте также представлены примеры предложений, демонстрирующие частотность слов и тенденции их употребления из проекта «Google Ngrams».

В августе 2012 года в рамках работы над обновлением словаря был введен краудсорсинг для неологизмов, сохранив при этом общий редакционный контроль, чтобы словарь был отличным в этом плане от Викисловаря и Urban Dictionary.

«Macmillan English Dictionary for Advanced Learners» [8], также известный как MEDAL, был впервые опубликован в 2002 году издательством «Macmillan Education». MEDAL также ввел ряд новшеств:

1) «collocation boxes», в которых приведены списки высокочастотных словосочетаний, выявленных с помощью программы Sketch Engine;

2) информация о частоте слов, которые распределены по трем частотным диапазонам согласно закону Ципфа, который говорит о том, что относительно небольшое количество высокочастотных слов составляет большой процент большинства текстов;

3) «metaphor boxes», которые иллюстрируют как лексика, используемая для выражения общих понятий (таких как, например, ‘гнев’), отражает общую метафорическую структуру. Это основано на идеях Дж. Лакоффа о концептуальной метафоре;

4) «открытый словарь», который позволяет пользователям создавать собственные словарные статьи для новых слов.

Автоматическая разметка и обработка словарных статей позволяет создавать на базе толковых словарей тезаурусы, в результате чего словарная база данных представляется как сеть взаимосвязанных элементов.

Так, компания «Macmillan Publishers» оснастила тезаурус данными о частотности употребления тех или иных слов и выражений согласно статистике ресурса Google Trends. В список «Trending Words» включены записи, которые просматривались на сайте тезауруса за последнюю неделю, при этом уточняется также и степень увеличения и уменьшения их просмотров.

Таким образом, англоязычные онлайн-словари, доступные в сети «Интернет», предоставляют уникальные возможности поиска языковой информации, а также предлагают инструменты для изучения языка, в частности, его грамматики, преподавания и подготовки к экзаменам.

Онлайн-словари обладают рядом существенных преимуществ перед традиционными бумажными словарями. Важной особенностью онлайн-словаря кроме его мультимедийности и гипертекстуальности является возможность оперативного обновления его лексической базы благодаря доступу к данным корпусов текстов, которые представляют язык в его актуальном состоянии.

Онлайн-словарь всегда открыт для описания новых слов и значений, его цифровая природа позволяет своевременно реагировать на изменения в языке. При этом он представляет собой самостоятельную, самодостаточную конечную систему.

Использование лингвистических информационных ресурсов в языковых исследованиях является относительно новой тенденцией языкознания и обладает существенным потенциалом, что обусловлено, с одной стороны, недостаточным задействованием лингвистических информационных ресурсов в исследовательской практике, а с другой стороны, высокой эффективностью данного подхода.

Список использованной литературы

1. Дубичинский, В. В. Теоретическая и практическая лексикография / В. В. Дубичинский. – Vienna – Kharkov, 1998. – 160 с.

2. Апресян, Ю. Д. Лексикографическая концепция Нового Большого англо-русского словаря / Ю. Д. Апресян // НБАРС. – Т. 1. – М.: Русский язык, 1993. – С. 6–17.

3. Беляева, Л. Н. Сетевые ресурсы в технологии перевода / Л. Н. Беляева // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2016. – № 4. – С. 45–55.

4. OED: Oxford English Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oxforddictionaries.com>. – Date of access: 24.07.2022.

5. LDCE: Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ldoceonline.com>. – Date of access: 20.07.2022.

6. Баркович, А. А. Интернет-дискурс. Компьютерно-опосредованная коммуникация / А. А. Баркович. – 3-е изд., стер. – М.: Флинта; Наука, 2016. – 285 с.

7. CED: The Collins English Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.collinsdictionary.com>. – Date of access: 15.07.2022.

8. MEDAL: Macmillan English Dictionary for Advanced Learners [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.macmillandictionary.com/> – Date of access: 08.07.2022.

УДК 811.111'42'373.6:398.92

Е. М. Базулько

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ СПОСОБОВ ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена выявлению и систематизации способов трансформации фразеологических единиц английского языка. Автор определяет структурно-семантические типы трансформаций, которые используются для повышения экспрессивности и выразительности текста. Исследование показывает, что эффективность трансформаций фразеологических единиц зависит от структурно-семантического типа фразеологизма и степени отклонения данного фразеологизма от основного предметно-логического значения.

В каждом языке существует огромное количество выразительных средств, в частности, существует особый пласт лексики – фразеология, который представляет собой источник знания о языке как о развивающейся и изменяющейся системе, открытой для заимствований из разных источников. Знание особенностей фразеологии облегчает чтение научной и художественной литературы.

Несмотря на то, что проблеме фразеологии посвящено немало работ [1–3 и др.], в лингвистике до сих пор остается ряд вопросов, которые касаются структуры и аспектов функционирования фразеологизмов и требуют незамедлительных ответов. Одним из таких вопросов является вопрос о возможностях усиления экспрессивного потенциала фразеологизмов.

Как известно, использование фразеологии делает речь более выразительной, усиливает эстетический аспект языка. Однако в процессе постоянного употребления фразеологическая единица теряет значительную долю первоначальной экспрессивности, в результате чего используются специальные стилистические приемы и техники, способные интенсифицировать выразительное начало фразеологизма.

Одним из таких приемов является так называемая **фразеологическая трансформация**, систематизации видов которой и посвящена настоящая работа.

Под **трансформацией / преобразованием фразеологической единицы** принято понимать любое отклонение от узуальной формы фразеологизма, т. е. окказиональное преобразование последнего. По нашим наблюдениям, трансформациям может подвергаться как структура, так и семантика фразеологизма. Тем не менее, несмотря на семантические или структурные изменения, фразеологическая единица сохраняет свою внутреннюю форму (т. е. исходный буквальный смысл) благодаря своей относительной устойчивости: *as merry as a grig* ‘жизнерадостный, полный жизни, рад-радешенек’ от устарелого фразеологизма *a merry grig* ‘веселый парень’.

Можно выделить множество типов трансформаций фразеологических единиц, которые, с нашей точки зрения, целесообразно разделить на три группы: **семантические, структурные и комплексные трансформации**.

Рассмотрим каждую из этих групп подробнее.

1. Семантические трансформации.

Семантические трансформации – это преобразования, изменяющие содержательную сторону фразеологических единиц, но не нарушающие их структуру: *to strike while the iron is hot* ‘ковать желе-

зо пока горячо’; *strike while the iron is hot* ‘куй железо пока горячо’ – образование глагольной фразеологической единицы от пословицы, употребляющейся в повелительном наклонении.

Семантическое преобразование (двойная актуализация, буквализация значений компонентов фразеологических единиц, дефразеологизация) – это редко встречающееся нарушение стилистической дистрибуции и фразеологический каламбур (*phraseological pun*).

2. Структурные трансформации.

Структурные трансформации – преобразования, изменяющие структуру фразеологических единиц и тем самым вносящие некоторые инновации в их содержание:

– замена лексического компонента/компонентов: “*Won’t you come in for a minute? You’ve never seen my rooms*”. – “*What about your landlady? I don’t want to get you into trouble*”. – “*Oh, she **sleeps like a rock***”. – “*I’ll come in for a little* (лексическая замена компонента *log/top* на *rock* во фразеологической единице *sleep like a log/top* ‘спать без задних ног’, что придает юмористический характер данному высказыванию, а использованный автором прием повышает эмоционально-экспрессивную содержательность фразеологизма и способствует уточнению значения);

– вклинивание: “*So there was something!*” said Abby. “*A skeleton in our **respectable** cupboard! I wish I could know what it was!*” (введение слова в устойчивое выражение *a skeleton in the cupboard* слова *respectable*) – такое преобразование имеет целью логическое подчеркивание, экспрессивное заострение и оценочную характеристику выражаемой данным фразеологизмом семантемы;

– разорванное использование фразеологизмов: *Poor Catherine would have been glad to regard Mrs. Penniman as an illuminating agent, **a part** which this lady herself indeed was but imperfectly prepared to **play*** – инверсия *to play a part* ‘играть роль’ с целью эмоционально-смыслового выделения компонента, причем чаще всего данное явление наблюдается у глагольных фразеологизмов, а дополнение, будучи эмфатически выделенным, превращается в логический предикат [4];

– эллипсис: *Two’s a company (three’s a crowd); Better the devil you know (than the devil you don’t); A jack of all trades (but a master of none)* – благодаря эллипсису пословицы могут сокращаться до идиом, значение которых отличается от значения исходной пословичной формы;

– добавление компонента/компонентов: *curiosity killed a cat* ‘любопытство до добра не доведет’ от шекспиризма *care killed a cat* ‘забота до добра не доведет’.

3. Комплексные трансформации.

Комплексные трансформации – это сложные преобразования, представляющие собой комбинацию двух и более приемов окказиональных преобразований:

– расширенная метафора: *“Tracy Swinyard told my sister. Kelly told me at breakfast this morning. Made me swear not to tell on our nan’s grave.” (Morgan’s nan’s grave’s littered with shredded oaths).* – «Трейси Свинъярд рассказала все моей сестре. Келли же рассказала мне сегодня утром за завтраком. Заставила меня поклясться здоровьем нашей няни». (Со здоровьем у няни Морганов давно уже должны были начаться проблемы). Расширенная метафора строится на базе первоначального использования трансформированной формы фразеологической единицы с последующим развертыванием метафоры. Фразеологическая единица английского языка *to swear on the Bible* подвергается субституции номинативного компонента, после чего образует расширенную метафору. Сложность передачи в данном случае заключается в том, что как субституция, так и сама расширенная метафора должны однозначно осознаваться читателем русскоязычного текста, поэтому даже при наличии в русском языке эквивалента «клясться на Библии», в качестве соответствия выбирается выражение «клясться чьим-то здоровьем», которое подвергается контекстуальной трансформации, что приводит к сохранению эстетического эффекта [5];

– фразеологический повтор: *There’s no **smoke without fire**. There was something so vulnerable in the way he relied on this conviction, that Samad had never had the heart to disabuse him of it. Why tell an old man that there can be **smoke without fire** as surely as there are deep wounds that draw no blood?* – Нет дыма без огня. Было что-то настолько трогательное в том, как он верил в данное утверждение, что у Самада не хватило силы духа разубедить его. Ну как сказать пожилому человеку, что и дым без огня бывает, и опасные раны, которые не кровоточат (*There is no smoke without fire* подвергается частичному фразеологическому повтору компонента *smoke*);

– фразеологическая аллюзия: стилистический прием аллюзии можно часто встретить и в рекламе. Примером аллюзии в рекламе может служить следующий слоган: *A Mars a day helps you work, rest and play*, намекающий на известную английскую поговорку: *An apple a day keeps the doctor away*;

– фразеологическое насыщение контекста: фразеологические единицы *good nature* и *be at a loose end* используются в одном кон-

тексте, противопоставляя характер героев: *Her heart beat with delight. The prospect of spending a whole week with Michael was enchanting. It was just like his good nature to come to the rescue when he knew she was at a loose end.*

Наиболее действенным и сильным средством является **фразеологическое насыщение контекста**, заключающееся в одновременном использовании двух или более фразеологических единиц и/или нескольких типов контекстуальных трансформаций фразеологических единиц: от пословицы *old birds are not to be caught with chaff* ‘старого воробья на мякине не проведешь’ образовалось две фразеологические единицы: *an old bird* ‘старый, стреляный воробей’ и *to be caught with chaff* ‘быть легко обманутым’.

Число комбинаций различных приемов стилистического окказионального преобразования фразеологических единиц практически не ограничено. Модифицированные фразеологические единицы могут быть восприняты только в контексте, ибо только контекст объяснит, насколько мотивировано необычное сочетание слов для решения авторских задач. Создавая яркую экспрессию текста за счет сложных трансформаций фразеологизмов, применения языковой игры, автор рассчитывает на адекватную интерпретацию читателями, однако цель трансформаций фразеологизмов достигается только в том случае, если получатель информации знаком с используемыми в тексте фразеологическими единицами.

Список использованной литературы

1. Лескина, С. В. Фразеологизмы как средство отражения языковой картины мира в рамках антропоцентрической парадигмы (на примере русского и английского языков) / С. В. Лескина // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Тамбов : Грамота. – 2009. – № 2. – С. 170–172.

2. Третьякова, И. Ю. Окказиональная фразеология в публицистическом стиле / И. Ю. Третьякова // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2009. – С. 116–119.

3. Мисуно, Е. А. Перевод с английского языка на русский язык : практикум, учеб.пособие / Е. А. Мисуно, И. В. Шаблыгина. – Минск: Аверсэв, 2009. – 255 с.

4. Абдуллина, А. Р. Контекстуальные трансформации фразеологических единиц в английском и русском языках : дис. ... канд. филоло. наук : 10.02.20 / А. Р. Абдуллина. – Казань, 2007. – 167 с.

5. Семушина, Е. Ю. Особенности передачи окказиональной расширенной фразеологической метафоры (на материале английского и русского языков) / Е. Ю. Семушина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 9-1(51). – С. 161–163.

УДК 811.111'28

Т. В. Белобородько,

(ГУО «Средняя школа № 40 г. Минска», Минск)

О. Н. Чалова

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ОСНОВНЫЕ ВАРИАНТЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ОБОСНОВАННОСТЬ ИХ ИЗУЧЕНИЯ

В статье характеризуются лингвистические и другие особенности различных национальных вариантов английского языка, выделяется специфическая разновидность последнего – международный (наднациональный) английский язык, который представляет собой отдельную форму коммуникации, отличную от стандартных вариантов языка англосаксов (британского, американского и др.). Уточняется, что международный (наднациональный) английский язык не следует отождествлять с английским языком как средством мирового общения.

Как известно, английский язык – это не однородное явление, а совокупность его вариантов и диалектов. Среди наиболее известных вариантов английского языка можно выделить британский, американский, австралийский, канадский и индийский. Они имеют свои лексические и фонетические особенности. Однако эти особенности не настолько специфичны и представлены не в таком количестве, чтобы приписать какому-либо из вариантов статус отдельного языка. Наоборот, универсального в этих языковых разновидностях больше, чем уникального, поэтому они традиционно рассматриваются как проявления одной и той же языковой системы.

Тем не менее игнорировать межвариантные различия не позволяют себе ни лингвисты, ни методисты, ни практикующие преподаватели, в связи с чем перед методической наукой постоянно ставится во-

прос, какой из вариантов английского языка является предпочтительным для изучения. Традиционно педагоги считают, что преференциальным является британский вариант английского языка. Но, с нашей точки зрения, однозначного ответа на данный вопрос не существует. Выбор языкового варианта зависит, во-первых, от целей и статуса учащихся, а также от языковой ситуации, складывающейся в мире.

Основная задача настоящей статьи состоит в выявлении преимуществ и недостатков изучения каждого из вариантов английского языка, а также в обосновании необходимости выделения дополнительной разновидности английского языка (международного) и ее состоятельности как объекта методического описания и изучения в качестве иностранного языка.

В этой связи для наших целей все варианты английского языка целесообразно разделить на три группы:

1) британский, традиционно выбираемый школьными учителями и университетскими преподавателями в качестве «эталонного»;

2) международный (здесь речь идет не об английском языке как международном, а об особой разновидности английского языка, отличающейся от любой из его национальных реализаций);

3) все остальные (необходимость их изучения рассматривается ниже на примере американского варианта английского языка).

Британский вариант английского языка.

Британский вариант английского языка обычно выбирается в качестве «образцового» для изучения в средних школах и вузах по ряду причин, как собственно лингвистических, так и экстралингвистических:

– является исторически первым вариантом английского языка;
– в географическом плане Великобритания находится ближе к странам СНГ, чем другие англоговорящие страны;

– ассоциируется с именем Уильяма Шекспира и других выдающихся британских писателей, которые творили на современном английском языке (британском), пусть и раннем, а также с героями их произведений – Гамлетом, Джульеттой и др.;

– является стандартом для образовательных учреждений большинства стран мира;

– является стандартом для журналистов;

– считается классическим вариантом, знание которого позволит вести общение с носителями любых других национальных вариантов английского языка;

– считается языком научного и политического общения;

– с фонетической точки зрения вызывает меньше сложностей, чем, например, американский вариант, поскольку отличается большей четкостью и рельефностью.

Данный список можно продолжить, но и указанных причин достаточно, чтобы увидеть обоснованность выбора британского варианта английского языка для изучения в средних и высших школах.

С другой стороны, трудности в изучении британского варианта английского языка приписывают:

– пресловутой грамматической сложности (в сознании обывателей британская грамматика считается, причем как правило необоснованно, более сложной, чем американская, что вызывает у них некий психологический дискомфорт при выборе британского варианта английского языка в качестве объекта академического интереса);

– мифу об устоявшемся словарном составе британского варианта, который не так быстро расширяется и пополняется по сравнению, например, с американским вариантом.

Говоря иначе, трудности в изучении британского варианта можно квалифицировать как психологические, поскольку они связаны с довольно высоким уровнем тревожности и страха перед языком У. Шекспира и Дж. Г. Байрона, который (язык) давно превратился в культ, а также с ложными представлениями о его устройстве.

Международный (наднациональный) вариант английского языка.

С нашей точки зрения, в настоящее время назрела острая необходимость выделения особого варианта английского языка – международного (наднационального).

Международный вариант английского языка – это упрощенная в лексическом, фонетическом и грамматическом планах разновидность английского языка, которая используется для общения в самых разных сферах коммуникации – прежде всего бытовой, но также и в институциональной (например, бизнес-среде). Международный английский язык схож с искусственными языками, поскольку его упрощенность носит целенаправленный характер. Такой язык базируется на лексике разных национальных вариантов английского языка, используется для общения, характеризующегося суженным тематическим диапазоном, имеет лимитированный набор слов (около двух тысяч единиц) и грамматических конструкций, допускает грубый акцент.

Международный английский язык является предпочтительным вариантом для отдельных групп людей, которые, например, часто пу-

тешествуют в силу своего рода деятельности или образа жизни. Такой язык не требует много времени на усвоение, и в этом состоит его основное преимущество. К минусам можно отнести дефицит языковых средств в структуре международного варианта английского языка, не позволяющий (дефицит), в частности, полноценно читать оригинальную художественную литературу на английском языке.

Стоит подчеркнуть, что международный английский язык важно отличать от английского языка, который изучается в школе, ведь и тот, и другой предполагает овладение ограниченным набором языковых единиц. Однако в отличие от английского языка, изучаемого в школе, международный английский язык характеризуется стилистической и национальной эклектичностью: так, в одном предложении могут быть задействованы средства разной стилистической направленности, а также, например, американизмы, но не с целью декорирования текста или интенсификации его выразительного потенциала, а в силу естественной специфики международного варианта английского языка. Более того, те, кто изучает английский язык исключительно как средство международного общения, руководствуются установкой на неглубокое его усвоение, в то время как школьники или студенты вуза подходят к изучению языка с совершенно другим отношением.

Американский вариант английского языка.

Американским английским можно считать вариант английского языка, который используется преимущественно в США.

Для американского английского характерны следующие особенности:

1) наличие специфических слов (так называемых американизмов: *gas, baggage, eraser* и т. д.);

2) лексические заимствования из языков мигрантов из самых разных стран мира;

3) наличие специфических идиом (*New York minute*);

4) фонетические особенности, в частности озвончение глухого *t* в позиции между гласными звуками (*thirty, dirty* и др.).

Американский английский сегодня весьма популярен. Уже достаточно взглянуть на количество теоретических работ, посвященных описанию различных аспектов американского английского [1–3 и др.], чтобы увидеть невероятную востребованность данной языковой разновидности как объекта лингвистических исследований и средства общения. Популярность американского английского обусловлена рядом причин, прежде всего той ролью США в мире, которую они приобрели после окончания Второй мировой войны, их до-

стижениями в области экономики, науки и проч. Более того, количество носителей американского английского превосходит количество носителей британского английского.

Актуальность изучения американского английского конкретным человеком может быть мотивирована возможностью обучения в США, необходимостью сдачи экзамена TOEFL или IELTS. Американский английский может пригодиться для профессиональных целей (в случае работы в международных компаниях, находящихся в США), во время путешествий по США.

Таким образом, любая из национальных и наднациональных реализаций английского языка имеет свои лингвистические и экстралингвистические нюансы, учет которых позволит лицу, приступающему к изучению языка, сделать правильный выбор в пользу оптимального для его целей и рода занятий языкового варианта.

Список использованной литературы

1. Ларцева, Е. В. Американский вариант английского языка и его влияние на британский в дискуссиях зарубежных лингвистов / Е. В. Ларцева // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2 Гуманитарные науки. – 2012 № 3 (105). – С. 147–159.

2. Лычаная, С. А. Американский произносительный вариант и региональные типы американского произношения / С. А. Лычаная. – 2011. – № 10. – С. 276–283.

3. Нелюбин, Л. Л. Лингвостилистика современного английского языка / Л. Л. Нелюбин. – М. : Флинта, 2015. – 128 с.

УДК 811.111'42:398.92:070:004.77(=111)

Н. В. Берещенко

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ИДИОМЫ В НОВОСТНЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КАНАЛАХ YOUTUBE

Статья посвящена изучению особенностей использования фразеологизмов английского языка в медийном дискурсе информационных и новостных каналов YouTube. В статье приводятся определения понятий медиатекст, медийный дискурс, идиома, анализируется частотность употребления идиом в медиатекстах на общественные

темы, актуальные в англоязычных информационных каналах (на примере новостей: «Давка на Хэллоуин в Южной Корее» (South Korea Halloween crush) и «Мемуары Принца Гарри» (Prince Harry's memoir).

Появление и укоренение термина «медийный дискурс, массмедийный или медиадискурс» является закономерным следствием активного распространения концепции дискурса с одной стороны, а также различных средств коммуникации и способов передачи информации посредством сети Интернет с другой.

Цель данной статьи – рассмотреть использование идиом в медийном дискурсе англоязычных новостных каналов YouTube. Актуальность выбранной темы обусловлена реалиями современной жизни, претерпевающей серьезные изменения, связанные с возрастающим влиянием современных средств массовой информации на жизнь отдельных индивидов и общества в целом. Современная языковая личность живет в пространстве **медиатекстов** – устных текстов как продукта речевой деятельности вокруг определённых социально-значимых тем, которые в тот или иной момент оказываются в центре общественного внимания, например, терроризм, расовые отношения, феминизм, выборы органов власти, иммиграция [1].

Благодаря своей экспрессивности и образности, фразеологизмы являются неотъемлемой частью медиатекстов, отражая целостную картину мира и культуры конкретного языкового коллектива.

С точки зрения функционального подхода, где главным критерием определения дискурса является взаимосвязь речеупотребления с различными сферами человеческой деятельности, которые во многом и обуславливают особенности речевой коммуникации, медиадискурс представляет собой совокупность текстов, функционирующих в сфере массовой коммуникации.

Медиадискурс – это функционально-обусловленный тип дискурса, который понимается как совокупность речевых практик и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия [1].

Изучение медиатекстов является основой для формирования представления о том, как реальность конструируется и репрезентируется в средствах массовой информации.

Медийный дискурс представлен несколькими основными типами медиатекстов, традиционно выделяемых в отечественных и зарубежных классификациях: 1) новости; 2) информационная аналитика; 3) публицистика или авторские тематические материалы; 4) реклама.

При исследовании медийного дискурса важное значение имеет изучение его тематического устройства, т. е. набора тем, наиболее часто освещаемых в мировых СМИ. Содержание тематических блоков в медиадискурсах различных стран культуроспецифично, поскольку в медиатекстах можно наблюдать наложение национально-культурной и информационной картин мира, результатом чего является набор постоянных тематических составляющих, характерных для определенной страны или культуры. Например, одна из постоянных тем британских СМИ – это освещение подробностей частной жизни членов королевской семьи и высокопоставленных политиков.

Остановимся на анализе употребления фразеологических единиц (ФЕ) в медиатекстах видеоконтента информационных программ англоязычных каналов видеохостинга YouTube, второго в мире сайта по количеству посетителей [2].

Согласно определению А. В. Кунина, **фразеологические единицы, или идиомы**, – это раздельнооформленные единицы языка с полностью или частично переосмысленными значениями [3, с. 7]. Исходя из того, что англоязычные идиоматические словари (например, *Oxford Dictionary of Idioms*, *Cambridge International Dictionary of Idioms*) в словарных статьях не проводят деление ФЕ на подклассы, а описывают их общим термином “*Idiom*”, в данной статье при анализе ФЕ считаем целесообразным использовать термин «идиома».

Для отбора и верификации найденных идиом нами были использованы следующие источники: 1) Большой англо-русский фразеологический словарь А. В. Кунина [3]; 2) *Oxford Dictionary of Idioms* [4]; 3) *Cambridge International Dictionary of Idioms* [5]; 4) Электронный Кембриджский словарь [6].

Для анализа частотности употребления идиом в медиатекстах информационных каналов YouTube, нами было выбрано две актуальные и обсуждаемые на текущий момент темы – 1) *South Korea Halloween crush* – Давка на Хэллоуин в Южной Корее (31.10.2022) и 2) *Prince Harry's memoir* – Мемуары Принца Гарри. Был произведен отбор ряда видео по каждой теме, общей продолжительностью 11,84 минуты (первая тема) и 12,39 минуты (вторая тема).

Каналы для отбора видео различаются количеством подписчиков, диапазоном и степенью формальности языка обсуждаемых тем: *The Sun* – 3,49 млн подписчиков; *BBC News* – 13,4 млн подписчиков; *DW News* – 4,28 млн подписчиков; *Sky News* – 5,81 млн подписчиков; *TODAY* – 3,69 млн подписчиков; *Sunrise* – 217 тыс. подписчиков; *Today Show Australia* – 366 тыс. подписчиков.

Рассмотрим обнаруженные нами идиомы.

Тема 1 – South Korea Halloween crush – рубрики *World News, Breaking News, Latest world news from the BBC, Breaking news from around the globe*. В четырех видеофрагментах (общее время просмотра 11,84 минуты) обнаружено 4 идиомы. В двух видео разных по степени формальности информационных каналов (*BBC News* и *Sky News*) идиом не обнаружено.

Video 1. At least 146 killed in Halloween crush as revellers surge up narrow street in Seoul, South Korea [7].

(1) *on hand* – ‘near to someone or something, and ready to help or be used if necessary’ (имеющийся в распоряжении, на руках, в наличии; находящийся на чьей-л. ответственности): *Witnesses described chaotic scenes moments before the stampede with the police on hand having trouble maintaining control in the crowd becoming increasingly unruly and agitated.*

Video 2. Itaewon crowd crush kills more than 150 in Seoul, South Korea [8]. – идиом не обнаружено.

Video 3. More than 150 dead in South Korea Halloween crush [9].

(2) *a heavy heart* – ‘a feeling of unhappiness’ (печаль, уныние): *My heart is heavy and I struggle to cope with my grief.*

(3) *come to terms with something* – ‘to gradually accept a sad situation, often the death of someone you love’ (пойти на уступки (кому-л.); договориться, прийти к соглашению): *While the country begins to come to terms with a national tragedy for the families of those unaccounted for all they can do is wait.*

(4) *lose your life* – ‘to die suddenly because of an accident or violent event’ (погибнуть): *He’s designated a week of mourning for those that have lost their lives and for their family.*

Video 4. How did Halloween in Seoul turn into a deadly crush? [10] – идиом не обнаружено.

Тема 2 – Prince Harry’s memoir – рубрики *The Latest, Celebrity & Entertainment, Brand New Videos*. Общее время просмотра 12,39 минуты, просмотрено 3 видео, в которых обнаружено 7 идиом.

Video 1. Title And Cover Of Prince Harry’s Highly-Anticipated Memoir Unveiled [11].

(1) *have cold feet* – ‘to experience nervousness or anxiety before one attempts to do something, often to the extent that one tries to avoid it’ (трусость, малодушие): *The New York Times Today citing publishing sources saying that on a number of occasions Harry had cold feet.*

(2) *be shrouded in secrecy/mystery* – ‘to be a matter about which very little is known or understood’ (быть окутанным тайной/секретностью): *It is all shrouded in mystery.*

Video 2. Prince Harry to release bombshell book January 10, 2023 [12].

(3) *make (the) headlines* – ‘to be featured on the headlines of news articles, as due to being particularly important, popular, fashionable, etc.’ (статья темой газетных заголовков; попасть на страницы газет): *This is making headlines everywhere.*

(4) *break a story* – ‘to be the first to broadcast or distribute the story of an event’ (первым обнародовать новость): *In the New York Times today they broke the story of the January 10 release date.*

Video 3. Could Harry and Meghan be stripped of titles after memoir release? [13].

(5) *on edge* – ‘anxious and tense’ (в нервном состоянии, в напряжении): *Prince Harry’s controversial new Memoir already has the royal family on edge.*

(6) *cause a stir* – ‘to incite trouble or excitement’ (произвести сенсацию): *We’ve caused a bit of a stir in the last couple of weeks with this new book coming out.*

(7) *sink to such a level/such depths (also sink so low)* – ‘to do something so bad’ (докатиться): *This relationship has got an awful lot further to go even though it’s sunk so low.*

На основе проведенного лингвистического анализа медиатекстов одинаковой суммарной длительности в медийном дискурсе становится очевидным, что в англоязычных информационных каналах идиомы используются чаще при освещении тем более развлекательного характера – жизнь королевской семьи (всего семь идиом, обнаружены в каждом из трех видео), чем при освещении криминальных новостей (всего четыре идиомы, обнаружены только в двух видео из четырех просмотренных).

Поскольку ФЕ имеют такие особенности, как эмоциональная окрашенность и образность, их наличие в исследуемых текстах усиливает экспрессивность материала и его влияние на адресата (слушателя), актуализирует основной смысл медиатекста и придает ему большую информативную насыщенность.

Таким образом, на основе проведенного анализа мы пришли к выводу, что частотность употребления идиом зависит от степени формальности информационного канала – новостной или развлекательный, и в большей мере от степени формальности рассматриваемой темы – криминальное происшествие против освещения подробностей частной жизни членов королевской семьи.

Список использованной литературы

1. Добросклонская, Т. Г. Массмедийный дискурс в системе медиалингвистики [Электронный ресурс] / Т. Г. Добросклонская // Медиалингвистика. – 2015. – № 1 (6). – Режим доступа: <https://medialing.ru/massmedijnyj-diskurs-v-sisteme-medialingvistiki>. – Дата доступа: 01.11.2022.
2. YouTube [Electronic resource] // Wikipedia. – Mode of access: <https://ru.wikipedia.org/wiki/YouTube>. – Date of access: 01.11.2022.
3. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – Москва: Русский язык, 1984. – 944 с.
4. Oxford Dictionary of Idioms / New York: Oxford University Press, 2004. – 340 p.
5. Cambridge International Dictionary of Idioms / Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 587 p.
6. Cambridge Dictionary [Electronic resource] – Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org/>. – Date of access: 01.11.2022
7. At least 146 killed in Halloween crush as revellers surge up narrow street in Seoul, South Korea // The Sun. – Mode of access: https://www.youtube.com/watch?v=QoFJS1R_aOU&list=WL&index=8 – Date of access: 01.11.2022.
8. Itaewon crowd crush kills more than 150 in Seoul, South Korea // BBC News. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=Rtz7UEsUDPc&t=21s>. – Date of access: 01.11.2022.
9. More than 150 dead in South Korea Halloween crush // DW News. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=fng-gYtwNKBI&list=WL&index=9>. – Date of access: 01.11.2022
10. How did Halloween in Seoul turn into a deadly crush? // Sky News. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=cxb-bAQIaHPY&list=WL&index=11&t=7s>. – Date of access: 01.11.2022.
11. Title And Cover Of Prince Harry's Highly-Anticipated Memoir Unveiled // Today. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=DHjEnEbj3FE&list=WL&index=2>. – Date of access: 01.11.2022.
12. Prince Harry to release bombshell book January 10, 2023// Sunrise. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=W7BQJ1DcFpQ&list=WL&index=3>. – Date of access: 01.11.2022.
13. Could Harry and Meghan be stripped of titles after memoir release? // Today Show Australia. – Mode of access: https://www.youtube.com/watch?v=fWue3HpI7_8. – Date of access: 01.11.2022.

М. В. Вержбовская

*(Гомельский государственный технический университет
имени П. О. Сухого, Гомель)*

НЕРЕАЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ И СПОСОБЫ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье описывается сослагательное наклонение как грамматический способ выражения нереальных действий. Рассматриваются и сопоставляются грамматические глагольные формы и конструкции русского и английского языков, представляющие действие как гипотетическое, предполагаемое. Приводятся различные классификации форм сослагательного наклонения, в том числе связанные с синтаксическими характеристиками предложения. Особое внимание уделяется осуществлению успешного перевода с английского языка на русский путем компенсации грамматических средств лексическими.

Как в русском, так и в английском языках существует понятийное противопоставление действий, представленных как реальные и нереальные. Именно оно составляет основу категории наклонения. Стоит отметить, что все грамматисты выделяют в английском языке изъявительное наклонение, представляющее действие как факт, тогда как толкование наклонений, выражающих нереальные (желательные, возможные) действия, является достаточно противоречивым. Причиной тому служит многообразие их форм и оттенков значений.

Российский лингвист В. В. Гуревич в своих работах описывает систему наклонений русского языка следующим образом. По его словам, она включает прямые наклонения – изъявительное и повелительное, представляющие действия как реальный факт, и косвенные наклонения, не представляющие действие как реальность [1, с. 155]. Остановимся подробнее на косвенных наклонениях: именно в них, по мнению автора, представлены определенные различия между русским и английским языками.

В. В. Гуревич указывает [1, с. 155–159], что в русском языке в сложном предложении с придаточным условия используется условное (сослагательное) наклонение, выражающее нереальность действия. Сказуемое как в главной, так и в придаточной части образуется при помощи сочетания формы прошедшего времени глагола с частицей «бы»:

Она бы нам помогла, если бы она была здесь.

При этом в английском языке в главной и зависимой части сложноподчиненного предложения используются различные формы: аналитическая форма глагола со вспомогательными глаголами “*should / would*” и форма, омонимичная форме прошедшего времени глагола, соответственно:

She would help us if she were there.

Как в русском, так и в английском языках придаточное предложение называет некое предполагаемое событие, не являющееся реальным, представленное как условие для другого события. Главная часть называет столь же предполагаемое, не являющееся реальным следствие этого события. В английском языке формы косвенного наклонения различают настоящее и прошедшее время предполагаемых событий:

She would help us if she were here. – Предполагаемые события относятся к настоящему.

She would have helped us if she had been there. – Предполагаемые события относятся к прошедшему.

В русском языке различие достигается только за счет лексических средств. Помимо того, нереальное условие может быть выражено формой повелительного наклонения:

Узнай я об этом вчера, я бы сразу тебе сказал.

Английскому языку такое употребление повелительного наклонения не свойственно.

В обоих языках сослагательное наклонение может использоваться в простом восклицательном предложении для выражения нереального желания:

Сделал бы ты это раньше! – If only you had done that earlier!

Для выражения действий, не представленных как факт, в обоих языках используются конструкции с модальными словами в главной части предложения. В русском языке такая конструкция образуется сочетанием модального слова и формы прошедшего времени с союзом «чтобы»:

Нужно, чтобы он сделал доклад.

В английском языке в подобном случае используется сочетание с глаголом “*should*”, который утрачивает модальное значение:

It is necessary that he should make a report.

В книжном стиле может употребляться старая форма сослагательного наклонения, которую В. В. Гуревич называет “Old Present Subjunctive” – форма, омонимичная инфинитиву:

It is necessary that he make a report.

Отнесенность действия к прошлому может выражаться при помощи перфектной формы инфинитива при глаголе “*should*”:

It is impossible that he should have done it.

В подобных конструкциях модальное значение в русском и английском языках выражено в главной части. В придаточном предложении названо само событие, при этом о его реальности или нереальности ничего не сообщается. В некоторых случаях возможны синонимичные варианты форм глагола в придаточной части:

I wish that he call / may call / should call me.

Иногда синонимичные варианты форм мы наблюдаем и в русском языке:

He думает, чтобы он позвонил (что он позвонит) мне.

Обратимся к трактовке ситуации, которую называют придаточные цели в английском и русском языках. Автор Н. И. Овчинникова пишет, что в русском языке глагол в сослагательном наклонении выражает гипотетическое, не существующее действие по отношению к действию в главной части. При этом ситуация может быть уже законченной относительно настоящего времени:

Он поднялся, чтобы ответить на звонок.

Далее автор говорит о том, что русские глаголы сослагательного наклонения в целевых предложениях переводятся на английский язык модальными глаголами “*shall / should, will / would, can / could, may / might*” в сочетании с инфинитивом:

Она выписывает слова на доску, чтобы студенты видели, как они правильно пишутся. – She writes words up on the blackboard so that her students can see how they are spelt.

Старайтесь говорить понятно, чтобы не возникло никаких недоразумений. – Try to speak as clear as possible in order that there may be no misunderstanding.

Он закрыл дверь, чтобы ему не мешали работать. – He closed the door so that no one would disturb him.

Таким образом, по словам Н. И. Овчинниковой, сослагательное наклонение в английском языке не выражает целевое значение; «модального значения гипотетичности в английских целевых придаточных предложениях нет, а есть описание предопределяемой ситуации, которая выходит за пределы реальности и ожидается как предполагаемое следствие действия главной части» [2].

Некоторые авторы, к примеру, Т. Н. Мальчевская, причисляют английские целевые конструкции к парадигме сослагательного наклонения. Так, Т. Н. Мальчевская приводит функциональную

классификацию, в которой берет за основу тип придаточного предложения [3, с. 127–132]. Рассмотрим эту классификацию подробнее:

1. В простых предложениях употребляются глаголы “*should*” и “*would*” в сочетании с инфинитивом смыслового глагола. Такие формы сослагательного наклонения переводятся на русский язык прошедшим временем смыслового глагола с частицей «бы»:

I should offer another explanation to this phenomenon. – Я бы предложил иное объяснение этому явлению.

2. В придаточных изъяснительных предложениях после союза “*that*” употребляются простые формы сослагательного наклонения и вспомогательный глагол “*should*” для всех лиц в сочетании с инфинитивом, если главное предложение содержит приказ, просьбу, совет, требование. На русский язык форма сослагательного наклонения переводится глаголом прошедшего времени в сочетании с союзом «чтобы»:

The workers demanded that the law should be put into effect. – Рабочие потребовали, чтобы закон привели в действие.

3. В придаточных целевых предложениях после союзов “*in order that*”, “*that*”, “*so that*”, “*so as to*”, “*lest*” употребляются:

- простые формы сослагательного наклонения;
- глагол “*should*” для всех лиц в сочетании с инфинитивом;
- глагол “*may / might*” с ослабленным значением.

При этом английское придаточное предложение переводится придаточным целевым предложением, в котором глагол в прошедшем времени сочетается с союзом «чтобы»:

He purposely left town in the evening in order that it might be night when he reached his dwelling. – Он намеренно ушел из города вечером, чтобы наступила ночь, когда он доберется до своего жилья.

4. В придаточных изъяснительных предложениях с союзом “*that*” после главного предложения с формальным грамматическим подлежащим употребляются:

- простые формы сослагательного наклонения;
- глагол “*should*” для всех лиц в сочетании с инфинитивом.

Придаточное предложение в русском языке начинается со слов «что» и «чтобы»:

It is desirable that everyone be present. – Желательно, чтобы все присутствовали.

It was very strange that they should have come there. – Было очень странно, что они пришли туда.

5. В придаточных предложениях уступки мы видим:

– простые формы сослагательного наклонения;
– глагол “*may / might*” с ослабленным значением в сочетании с инфинитивом.

Whoever the author may have been, his work is of a highest quality. – Кто бы ни был автор, его произведение – самого высокого качества.

6. В придаточных определительных предложениях используем:

– “*would*” с инфинитивом;

– “*might*” с инфинитивом в значении ‘мог бы’, ‘можно было бы’;

– “*could*” с инфинитивом в значении ‘мог бы’, ‘можно было бы’.

We must come to an agreement that would put an end to all nuclear tests. – Мы должны прийти к соглашению, которое **положило бы** конец всем ядерным испытаниям.

7. В составе именного сказуемого в качестве глагола-связки употребляем “*would*” с инфинитивом:

This fact would have been enough in our case. – Этого факта **было бы** достаточно в нашем случае.

To define these features would require a lot of time. – Определение этих признаков **потребовало бы** много времени.

Итак, можно сделать вывод, что английские наклонения, выражающие нереальные действия, по содержанию не отличаются от наклонений русского языка. Однако при этом в английском языке формы, их выражающие, представлены гораздо шире, чем в русском языке. Основное средство выражения сослагательного наклонения в русском – это сочетание глагола в прошедшем времени с частицей «*бы/б*», которая раньше представляла собой глагольную форму. Отсюда следует, что русский язык не способен передать только при помощи грамматических форм те оттенки значения, которые может передать английский язык. Однако эквивалентный перевод может быть успешно осуществлен путем компенсации грамматики лексическими средствами.

Список использованной литературы

1. Гуревич, В. В. Теоретическая грамматика английского языка : учеб. пособие / В. В. Гуревич. – М. : Флинта, 2001. – 268 с.

2. Овчинникова, Н. И. Русские целевые сложноподчиненные предложения и их английские эквиваленты [Электронный ресурс] / Н. И. Овчинникова. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/russkie-tselevye-slozhnopodchinennye-predlozheniya-i-ih-angliyskie-ekvivalenty/viewer>. – Дата доступа : 10.09.2022.

3. Мальчевская, Т. Н. Сборник упражнений по переводу гуманитарных текстов с английского языка на русский / Т. Н. Мальчевская. – Л. : «Наука. Ленинград. отд-ние», 1970. – 214 с.

УДК 811.133.1'342

А. Л. Волкова

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

О ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ ФОКАЛИЗАЦИЯ, ЭМФАЗА И КОНТРАСТ В ПРОСОДИИ

В статье рассматриваются понятия эмфазы, фокализации и контраста применительно к сфере просодии и определяется их содержание. Разграничиваются локальная/глобальная, эмоциональная/логическая эмфаза, описываются средства выражения эмфазы в устной и письменной речи, показываются различия между широкой и узкой трактовкой понятия контраст.

Обращение лингвистов к проблемам прагматики и дискурсивного анализа привело к возрастанию интереса к экспрессивной речи, которая является неотъемлемой частью естественной коммуникации. Кроме того, с развитием компьютерных технологий и появлением работ по искусственному синтезу речи с каждым годом возрастает интерес к просодическим проявлениям экспрессивности, которые раньше находились за пределами сферы интересов ученых-лингвистов. В связи с все возрастающим числом работ по экспрессивной просодии, встает проблема определения содержания и более четкого разграничения понятий, используемых при ее описании.

В исследованиях экспрессивной речи наряду с понятием экспрессивности используется понятие эмфазы. Согласно мнению большинства авторов, экспрессивность служит для передачи смысла с увеличенной интенсивностью, «выражая внутреннее состояние говорящего, и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление» [1, с. 63]. Экспрессивность не располагает собственными языковыми средствами, она представляет собой «совокупный продукт, производящий выделительный эффект за счет экспликации оценочно-эмоционального отношения говорящего (субъекта речи) к обозначаемому» [2, с. 49].

Понятие эмфазы также используется в лингвистике для отражения субъективного начала в языке и речевой коммуникации. Эмфазу связывают с дискурсивными операциями, нацеленными на выражение говорящим уровня информационной и эмоциональной значимости компонентов текста. Она выступает как средство указания на высокую степень значимости элемента высказывания или всего высказывания в целом, и для ее обозначения используется целый ряд терминов: акцент, акцентное выделение, интенсификация, контраст, подчеркивание, проминентность, салиентность, топиализация, усиление, фокализация. Субъективная природа обоих явлений – экспрессивности и эмфазы – обуславливает различия в определении их содержания разными авторами, в результате чего границы между этими понятиями остаются достаточно размытыми.

Понятия экспрессивности и эмфазы являются близкими по ряду критериев, к которым относятся: 1) цель (усиление выразительности и изобразительности как при выражении эмоций, воли, так и при выражении мысли); 2) природа (языковая); 3) направленность как на адресанта (при выражении своих эмоций), так и на адресата (при воздействии). Вместе с тем представляется возможным разграничить данные понятия на том основании, что эмфаза является в большей степени характеристикой субъекта речи, в то время как экспрессивность – характеристикой речевого произведения.

Эмфаза является функционально-семантической категорией, которая использует языковые средства разных уровней. Так, в письменной речи эмфаза выражается синтаксическими средствами, такими как: 1) сегментированные предложения: (1) *Moi, j'ai trouvé ce débat très utile* ('Что касается меня, эти дебаты показались мне очень полезными'); 2) выделительные конструкции: *c'est...qui, c'est...que, ce qui...c'est, ce (celui) que... c'est, il y a ...qui (que), voilà...qui (que)* и их варианты; 3) эмфатические безглагольные структуры: (2) *Une vraie forêt, Paris !* ('Настоящий лес этот Париж!'); 4) отклонение от прогрессивной последовательности: (3) *Toujours, je voudrais du chocolat* ('Я всегда буду хотеть шоколада').

В звучащей речи ведущая роль в выражении эмфазы принадлежит просодии, которая самостоятельно или в сочетании с синтаксическими средствами придает высказыванию эмфатическую окраску.

Во французском языке к просодическим средствам выражения эмфазы относят: 1) мелодические (тональные) изменения: изменение значений ч.о.т., а именно направление движения тона, интервал конкретного тонального движения, диапазон ч.о.т., конфигурация кри-

вой ч.о.т., уровень на котором происходят тональные изменения, форма кривой ч.о.т.; 2) темпоральные изменения: длительность, темп, паузы 3) динамические изменения: интенсивность 4) тембровые изменения: качество голоса 5) метрические изменения: эмфатическое ударение, ритм.

Как отмечает Т. М. Николаева [3], в просодии эмфаза воплощается в двух аспектах: в общей эмоциональной окраске всего высказывания либо в эмоциональной окраске отдельных компонентов. Подобного рода выводы получены и на материале французского языка. Так, О. Багу выделяет два типа эмфазы: эмфазу лексическую (просодические характеристики не выходят за рамки отдельного слова) и супралексическую (просодические характеристики находят отражение в просодической структуре фразы в целом) [4, с. 50], что соответствует двум вариантам эмфатической фокализации у А. ди Кристо: точечная эмфатическая фокализация (*ponctuelle*) и глобальная эмфатическая фокализация (*de simul*) [5, с. 277].

Таким образом, с точки зрения синтагматических рамок приложения эмфазы, можно выделить следующие её разновидности: «глобальная» эмфаза и «локальная» эмфаза. В зависимости от типа эмфазы анализ просодических характеристик охватывает либо все компоненты линейной структуры тонального контура, либо ограничивается признаками выделенной лексической единицы.

При локальной эмфазе сочетание эмфазы с речевыми актами может сопровождаться формированием эмфатического фокализованного коммуникативного компонента: эмфатической ремы или эмфатической темы, а также эмфатических компонентов вопросов и императивов.

Как известно, понятие фокализации связано с указанием на информационную значимость, которая демонстрируется говорящим и идентифицируется как таковая собеседником, т. е. фокализация представляет собой «маркировку оценки говорящим особого информационного статуса текстового фрагмента» [6, с. 255]. Фокус в таком случае – это «элемент высказывания, являющийся центром внимания и сигнализирующий о релевантной части сообщения для его семантической и прагматической интерпретации» (*перевод наш – А.В.*) [5, с. 259].

Фокализация осуществляется средствами разных языковых уровней: просодическими, синтаксическими, лексико-семантическими [5, с. 257]. Для обозначения фокализации в устной речи используется также термин «акцентное выделение», введенный Т. М. Николаевой и вслед за ней употребляемый многими лингви-

стами, изучающими просодию русского языка, который обозначает «активную для восприятия выделенность *просодическими средствами* какого-либо слова во фразе» [3, с. 3].

Поскольку и эмфазу, и фокализацию относят к дискурсивным операциям, связанным с выделением высказывания или его элемента, характеризующихся высоким уровнем информационной значимости, встает вопрос о том, в каких отношениях находятся эти понятия.

На сегодняшний день наиболее известной точкой зрения на соотношение категорий фокализация и эмфаза являются отношения включения, в которых фокализация является родовым понятием (Р. Годман-Берлин, С. В. Кодзасов, А. ди Кристо, Т. М. Николаева). Так, А. ди Кристо выделяет три вида фокализации: 1) информационная фокализация – сужение информативно значимой части высказывания до одного элемента: (4) – *Tu veux du vin ou de la bière ? – De la bière je voudrais* («Ты хочешь вино или пиво? – **Пива** я бы выпил»); 2) фокализация контраста: (5) *Ce n'est pas Ginette, c'est Marcelle* («Это не Жинет, это **Марсель**»); 3) эмфатическая фокализация или фокализация интенсификации, при которой выражаются модальные и модальные-эмоционально оттенки – удивление, возмущение, очевидность, категоричность и т.д.: (6) *Il est toujours en retard, ton frère !* («Твой брат **всегда** опаздывает») [5, с. 259].

На существование нескольких видов фокализации указывает также Р. Годман-Берлин, согласно которому она выполняет два типа функций: семантико-прагматические и экспрессивные [7, с. 15]. С семантико-прагматическими функциями связаны несколько видов фокуса: 1) информационный – говорящий выделяет информацию, которую он преподносит собеседнику как новую в текущем разговоре. В отличие от А. ди Кристо данный вид фокуса может быть широким (фактически равен реме) и узким: (7) – *Que s'est-il passé ? – Les enfants sont partis à l'école* («Что произошло? – Дети пошли в школу») (широкий информационный фокус); (8) – *Qui est parti à l'école ? – Les enfants sont partis à l'école* («Кто пошел в школу? – **Дети** пошли в школу») (узкий информационный фокус); 2) контрастивный фокус – говорящий выделяет элемент, принадлежащий множеству альтернатив, присутствующих в непосредственном речевом контексте: (9) – *C'est le maire de Bormes. – Non, c'est le maire de La Londe* («– Это мэр коммуны Борм. – Нет, это мэр коммуны Ла **Лонд**»); 3) ассоциативный фокус – говорящий выделяет аргумент семантического оператора, такого как *только* или *также*: (10) *J'ai aussi parlé au maire de Bormes* («Я поговорил с мэром ком-

муны **Борм** также’); 4) фокус верификации (*verum focus*) – говорящий настаивает на истинности предложения: (11) – *Ce n’est pas le maire de Bormes. – Si, c’est le maire de Bormes* (‘Это не мэр коммуны Борм. – Нет, это мэр коммуны Борм’).

К экспрессивным функциям фокализации, относятся: 1) выделительная эмфаза – говорящий подчеркивает для собеседника важность части или всего содержания высказывания: (12) *Et les profs, c’est exactement l’inverse, quoi* (‘Что касается учителей, все **точно** наоборот’). [7, с. 142]; 2) эмфаза экспрессивности – говорящий выражает эмоционально-модальные отношения: (13) *Et il lui a **hurlé** dessus !* (‘И он **кричал** на него!’) – в данном примере выражается гнев.

Характерно, что оба автора, как и большинство исследователей коммуникативной структуры высказывания, исходят из узкого понимания контраста и рассматривают его как логико-семантическую основу контрастивной фокализации, суть которой заключается в выделении элемента высказывания из множества альтернатив. То есть постулируется, что по определению контраст не предполагает эмфазу и что эмфатическая фокализация представляет собой отдельный от контрастивной фокализации случай. Это подтверждается тем, что содержательные различия между контрастом и эмфазой находят отражение в используемых для их выражения средствах, в том числе просодических [8, с. 67]. В то же время признается, что эмфаза как отдельный просодический признак может «как сочетаться с признаками контраста, так и выступать отдельно» [6, с. 255], что является нормальным явлением в спонтанной устной речи [5, с. 277].

При широком определении контраст понимается как значение, выражаемое и фокализацией, и эмфазой, он относится к их семантике и указывает на любую маркированную форму по отношению к ее нейтральному варианту. В таком случае любая форма фокализации и эмфазы в конечном счете является контрастной.

Понимание контраста в узком значении сводит проблему содержания рассматриваемых трех понятий к выяснению соотношения фокализации и эмфазы. Решение этой проблемы осложняется тем, что, с одной стороны, различают несколько видов/степеней эмфазы: эмфазу-выделение, эмфазу-экспрессивность (Р. Годман-Берлин); слабую, среднюю и сильную эмфазу (О. Багу [4, с. 51]); класс 1 – эмфатичный, класс 2 – очень эмфатичный (С. Эрман-Дюжарден [9, с. 55]), а, с другой, – неэмфатическую и эмфатическую фокализацию. В связи с этим возникает вопрос о том, как, в частности, соотносятся эмфаза-выделение и неэмфатическая фокализация.

Согласно Р. Годман-Берлину, единственным средством выражения эмфазы-выделения во французском языке является начальное ударение: (14) *J'ai dit **refaire** la tresse et non pas **défaire*** ('Я сказала **переплести** косу, а не **расплести**'). Очевидно, что в такой интерпретации эмфаза-выделение есть не что иное как контрастивная фокализация, которая, кроме того, может быть выражена и другими просодическими средствами (ядерными тонами и др.).

Исходя из этого, представляется правомерным различать логическую эмфазу (эмфазу-выделение) и эмоциональную эмфазу, которые на шкале эмфатичности образуют градацию по перцептивно ощутимой степени эмоциональной вовлеченности говорящего: от контрастивного фокуса с минимальным уровнем эмоциональности до нескольких разновидностей эмоциональной эмфазы. Исследование просодического воплощения видов эмфазы и их функционирования в различных жанрах французского дискурса представляет несомненный теоретический и практический интерес.

Список использованной литературы

1. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – М.: Просвещение, 1990. – 297 с.
2. Телия, В. Н. Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц / В. Н. Телия // Языковые механизмы экспрессивности. – М. : Наука, 1991. – С. 36–66.
3. Николаева, Т. М. Семантика акцентного выделения / Т. М. Николаева. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 104 с.
4. Bagou O. Validation perceptive et réalisations acoustiques de l'implication emphatique dans la narration orale spontanée / O. Bagou // Cahiers de linguistique française. – 2001. – Т. 23. – С. 39–59.
5. Di Cristo, A. Les musiques du français parlé: Essais sur l'accentuation, la métrique, le rythme, le phrasé prosodique et l'intonation du français contemporain / A. Di Cristo. – Berlin : Walter de Gruyter, 2016. – 522 с.
6. Кодзасов, С. В. Исследования в области русской просодии / С. В. Кодзасов. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 496 с.
7. Godement-Berline, R. La focalisation prosodique dans la parole interprétée en français / R. Godement-Berline. – Paris : Université Sorbonne Paris Cité, 2018. – 275 с.
8. Янко, Т. Е. Коммуникативные стратегии русской речи / Т. Е. Янко. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 382 с.

9. Herment-Dujardin, S. L'emphase en anglais : critères acoustiques et analyse statistique. Tentative de definition / S. Herment-Dujardin, D. Hirst // Interfaces Prosodiques. – 2003. – С. 51-56.

УДК 811.111

А. А. Ворохобин, Г. В. Маракушина
(Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт», Москва)

**ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА
ОБРАЗОВАНИЯ НОВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
В СООТВЕТСТВИИ СО СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИМ
ПРИНЦИПОМ АНАЛОГИИ**

Целью данной статьи является проведение исследования в области структурно-семантического принципа аналогии, который прослеживается при образовании новых моделей лексических единиц, также определяются нюансы перевода новых терминов и слов с учетом лингвострановедческого аспекта. На базе примеров мы попытались различить процессы заимствования новых звуковых оболочек, которые приводят к возникновению слов функционально ограниченных, принадлежащих периферии словарного состава, с одной стороны, и процесс включения нового слова в семантико-деривационные связи данного языка на основе лингвострановедческого аспекта с другой стороны. Подчеркивается, что данный процесс соединяет в себе в диалектическом единстве две необходимые стороны действия: структурно-семантический принцип аналогии и отражение в слове культурно-исторических специфических знаний.

Процессы аналогии в историческом и сравнительном языкознании традиционно рассматривались как действие индивидуально-психологических ассоциаций, возникновение и результат которых непредсказуем. Также по определению, Е. В. Урысон «Результатом действия семантической аналогии является, с одной стороны, структура полисемии языковой единицы: слова, относящиеся к одному и тому же семантическому классу, имеют сходную структуру полисемии» [1, с. 58]

К закономерным процессам развития языка можно отнести фонетические законы, учитывая, что если результат их действия ока-

зывается затемненным или нечетким, то это можно объяснить воздействием вторичных психологических ассоциаций, например, аналогией. Аналогию можно рассматривать как один из закономерных процессов морфологического развития языка, наряду с переразложением, т. е. разложением простого слова на морфологически сложное, также опрощением – локализацией или выделением какой-то одной формы слова в качестве отдельной лексемы.

Далее в структурной теории языка процесс аналогии мы можем определять как структурное соотношение между элементами внутри семантической пропорции, что позволяет на основании трех существующих элементов изобрести четвертый, ранее не существующий в языке элемент.

Системно-семантическая трактовка данной проблемы, сменившая индивидуально-психологическое понимание, завершается синтезом этих двух подходов с обязательным включением семиотического и лингвострановедческих аспектов. Отмечаемые три этапа становления самого понятия аналогии мы можем проследить и при создании неологизма в процессе, который мы определяем как образование согласно структурно-семантическому принципу аналогии. Следовательно, выделяются следующие этапы:

1. возникновение индивидуальной ассоциации понятия;
2. оформление этой ассоциации в форме пропорционально-семантических отношений;
3. процессы культурно-исторического и социально-психологического закрепления возникающего слова.

Включение семантического и лингвострановедческого аспектов требует описания специфики словообразовательного процесса в каждом конкретном языке. В английском языке на уровне словообразования такой особенностью следует считать широкое использование компонентов слов в качестве словообразовательных формантов для создания новых лексических единиц.

Заемствованные слова часто создают базу для выявления этих словообразовательных формантов. Словообразовательные модели иностранных слов англоговорящему языковому сообществу в основном малоизвестны, и членение происходит на основании интерпретации составляющих элементов, отличающихся от моделей родного языка. Формальным поводом нового членения часто оказывается фонетическое сходство заимствованных элементов с элементами слова английского языка. Структурно-семантический принцип аналогии является лингвистическим обоснованием членения. В пропор-

циональном уравнении, являющемся сутью аналогии, обязательно наличие структурного тождества второго и четвертого членов, а также семантическая обусловленность членов по обе стороны от знака равенства. Здесь можно привести пример с немецким словом *hamburger* – ‘булочка с котлетой из говяжьего фарша’, где, скорее всего, прослеживается сходство первых букв названия немецкого города Гамбург “*ham*” – с *ham* (‘ветчина’ в английском языке). Далее появился многочисленный ряд окказиальных новообразований типа *stake burger* (‘бифштекс, запечённый в тесте’), *chicken breast burger* (‘булочка с куриной грудкой’), *pork burger* (‘сэндвич с колбасой’), *oyster burger* (‘сэндвич с устрицами’), *cheeseburger* (‘бифштекс с сыром в тесте’). Таким образом появилась новая словообразовательная модель и аналогия первоначально привела к созданию ряда однотипных слов, а потом к созданию словообразовательной модели. Другим примером может быть – *fest* – конечный компонент немецких названий *Sängerfest*, *Turnfest* и других, появившихся в английском языке, который был интерпретирован в понятие *feast* – ‘рекламное шоу’, ‘развлекательное шоу’, ‘праздник’. Этот элемент приобрел функции словообразовательного форманта и стал очень активным, создающим репрезентивный ряд аналогичных образований: *Beatlsfest* – музыкальный праздник, в программу которого включены песни группы «Битлз», *foodfest* – ‘шоу, устроенное производителями продуктов питания’, *springfest* – ‘празднования, проводимые весной студентами некоторых британских и американских университетов’, *jazzfest* – ‘фестиваль джазовой музыки’, *sailfest* – ‘рекламное шоу производителей яхт, катеров, парусных лодок’. Слово *bikini* в оригинале является названием атолла в Тихом океане, где США проводили ядерные испытания, что сделало атолл печально известным, однако это слово стало более употребимым как название женского купального костюма. В этом слове первый компонент *bi* – [bi] оказался знакомым, фонетически напоминая *bi* – [bi] ‘двойной’, что далее вызвало появление *monokini* – ‘купальный костюм, состоящий только из одного предмета’. Сравните: *binocle*, *bigamy* и *monocle*, *monogamy*.

Положение о разложимости и осмысленности составляющих элементов является принципиальным в морфологическом способе при создании слов в соответствии со структурно-семантическим принципом аналогии. Если слова «не допускают никакого осмысленного разложения и никакой интерпретации составляющих элементов, то новообразований рядом с ними не возникает» [2, с. 207–208]

Тот же принцип аналогии можно отнести к образованию технических или, в целом, научных терминов, например: «единица *system* не функционирует как автономная единица в лингвистике. В лингвистических словарях ее значение не конкретизируется в отношении конкретного объекта номинации и лишь обозначается набор ее семантических потенций. Терминологические сочетания, в которые входит единица *system*, самодефинитивны, не требуют определения и не включаются в словари, так как она указывает на очевидный факт системности языка в целом и его подсистем: *stem*, *speech system*, *phonological system*» [3, с. 14].

Таким образом, словообразовательную активность и самостоятельность функционирования приобретают не только части заимствований, но и элементы собственно английских слов. При этом причина таких изменений часто кроется в экстралингвистических факторах, таких как лингвострановедческий и социолингвистический аспекты, которые в свою очередь вызывают либо переосмысление, либо конкретизацию значения компонентов слов.

Рассмотренные в статье примеры позволяют сделать некоторые общелингвистические выводы. В языке постоянно действует тенденция, предполагающая создание все новых и новых средств выражения мысли, знаков, которые обладают нестертой внутренней формой и значительной экспрессивно-стилистической окрашенностью.

Список использованной литературы

1. Урысон, Е. В. Аналогия в семантике и проблемы семантического метаязыка / Е. В. Урысон // Вопросы языкознания. – 2020. – № 5. – С. 57–75.
2. Соссюр, Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – М. : Прогресс, 1977. – 696 с.
3. Ачкасов, А. В. Структурные модели двухкомпонентных терминов по признаку семантической разложимости / А. В. Ачкасов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2013. – Т. 7. – № 2. – С. 7–20.
4. Маракушина, Г. В. Особенности перевода английских научно-технических текстов с учетом лингвострановедческого аспекта / Г. В. Маракушина, А. В. Ворохобин // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 2(119). – С. 128–131.
5. Швейцер, А. Д. Введение в социолингвистику / А. Д. Швейцер. – М. : Высшая школа, 1978. – 213 с.

М. У. Гуль

(Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна, Брэст)

ПАДЫХОДЫ ДА ВЫЗНАЧЭННЯ ПАНЯЦЦЯ “ЛІНГВІСТЫЧНАЯ БЯСПЕКА”

Аўтар разглядае сутнасць і змест паняцця “лінгвістычная бяспека”, розныя падыходы да яго вызначэння ў рускамоўным навуковым дыскурсе. Паняцце “лінгвістычная бяспека” мае складаную структуру і можа разумецца ў шырокім і вузкім сэнсах. Акрамя таго, аналізуюцца магчымыя адпаведнікі даследаванаму паняццю ў англамоўным навуковым дыскурсе.

Станаўленне навуковай парадыгмы звычайна суправаджаецца шматлікасцю азначэнняў і пэўнай канфрантацыяй даследніцкіх дыскурсаў. На сучасным этапе ў рускамоўным навуковым дыскурсе шмат увагі надаецца праблеме лінгвістычнай бяспекі, але сутнасць паняцця “лінгвістычная бяспека” вызначаецца па-рознаму.

Паводле Г. М. Трафімавай, словазлучэнне “лінгвістычная бяспека” ўпершыню прагучала з вуснаў вядомага сучаснага вучонага, акадэміка Расійскай акадэміі прыродазнаўчых навук М. В. Гарбанеўскага на навукова-практычным семінары “Тэорыя і практыка лінгвістычнага аналізу тэкстаў СМІ ў судовых экспертызах і інфармацыйных спрэчках” у 2002 г. [1, с. 24]. Па яго меркаванні, лінгвістычная бяспека звязана з адказнасцю журналістаў за свае вусныя і пісьмовыя выказванні. М. І. Грыцко трактуе паняцце “лінгвістычная бяспека” ў вузкім і шырокім сэнсах. У вузкім разуменні “лінгвістычная бяспека” азначае рэдакцыйныя дзеянні ў юрыспрудэнцыі, электронным дакументаабароце, стылі СМІ і вучнай камунікацыі, калі пры дапамозе лінгвістычнага аналізу праводзіцца спецыяльная лінгвістычная экспертыза з мэтай пацвярджэння ці абвяржэння наяўнасці ў маўленні ці тэксце пэўнага юрыдычнага сэнсу (напрыклад, негатыўных звестак аб нейкай асобе, яе дзейнасці, яе асабістых дзелавых і маральных якасцях) [2, с. 65]. У шырокім разуменні лінгвістычная бяспека – гэта праблема, у аснове якой ляжыць забеспячэнне захавання і развіцця суверэннай жыццяздольнасці дзяржаўнай, палітычнай, эканамічнай, сацыяльнай, этнічнай, культурна-гістарычнай і іншых прымет сістэмнай агульнасці краіны [там жа].

Лінгвістычная бяспека можа разглядацца ў антрапацэнтрычным і грамадскім аспектах. Так, Г. В. Вандышава ў суаўтарстве з Л. Б. Цемнікавай ўводзяць паняцце “лінгвакамунікатыўная бяспека”, якая разумеецца як забеспячэнне абароны асобы/грамадзян/грамадства ў цэлым ад моўнай агрэсіі на ўзроўні заканадаўства [3, с. 133]. Г. В. Вандышава лічыць лінгвакамунікатыўную бяспеку аспектам інфармацыйнай бяспекі. На яе думку, у сучасным грамадстве забеспячэнне лінгвакамунікатыўнай бяспекі павінна стаць адной з важнейшых дзяржаўных задач, таму што назіранні і аналіз паказваюць імклівы рост колькасці вербальных злачынстваў. У электронных і друкаваных СМІ часта распаўсюджваецца інфармацыя, якая не адпавядае рэчаіснасці, няславіць пэўных грамадзян і нават з’яўляецца абразай. Асаблівую актуальнасць набывае выпрацоўка метадыкі лінгвістычнай і псіхалінгвістычнай экспертызы. Яшчэ адным аспектам лінгвакамунікатыўнай бяспекі асобы выступае забеспячэнне абароны ад несанкцыянаванага размяшчэння інфармацыі асабістага характару (без атрымання на гэта афіцыйнага дазволу). Для забеспячэння лінгвакамунікатыўнай бяспекі патрабуецца маніторынг з наступным правядзеннем спецыяльных даследаванняў інфармацыйна-камунікатыўнай прасторы СМІ, асабліва вэб-медыя, сеткавых супольнасцей і блогаў (у тым ліку на прадмет антыэкстрэмісцкіх і антытэрарыстычных задач) [4].

Тэорыя лінгвістычнай экспертызы пачала складвацца ў 1990-я гг., калі ў судах з’явілася вялікая колькасць іскаў (у большасці выпадкаў да СМІ) аб абароне гонару, годнасці і дзелавой рэпутацыі. Суды пачалі звяртацца да філолагаў для правядзення лінгвістычнай экспертызы. Сярод расійскіх мовазнаўцаў у гэтай галіне вялікім аўтарытэтам з’яўляецца прафесар А. М. Баранаў, які мае шматгадовы досвед правядзення экспертыз. Як вынік гэтай працы была створана манаграфія “Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика” (М, 2007), якая вытрымала некалькі выданняў. Аднак А. М. Баранаў не выкарыстоўвае тэрмін “лінгвістычная бяспека”, а называе новую прыкладную дысцыпліну лінгвістычным кансультаваннем. Пад гэтым тэрмінам разумеецца выкарыстанне ведаў аб структуры і функцыянаванні мовы для аптымізацыі выкарыстання мовы ў СМІ, публічнай палітыцы, выкладанні, заканадаўчай дзейнасці, у юрыдычнай сферы, у забеспячэнні эфектыўнага дакументаабароту [5, с. 10]. Правядзенне лінгвістычных экспертыз уваходзіць у кампетэнцыю лінгвістычнага кансультавання. Гэтую прыкладную дысцыпліну аўтар прапануе называць тэорыяй лінгвістычнай экспертызы тэксту [5, с. 13].

Адной з уплывовых прац у даследуемай сферы з’яўляецца манаграфія І. В. Бажэнавай і В. А. Пішчальнікавай “Актуальныя праблемы лінгвістычнай бяспекі” (М, 2015). Аўтары разглядаюць структуру лінгвістычнай бяспекі з пункту гледжання індывіда і сацыума і прапануюць вывучаць гэты феномен у трох аспектах: палітычным, сацыяльным і індывідуальна-псіхалагічным. Лінгвістычная бяспека выяўляецца спецыфічным аб’ектам мовазнаўства. На думку аўтараў, праблемы, якія павінны вырашацца ў межах лінгвістычнай бяспекі, уключаюць 1) лінгвістычную экспансію, якая вядзе да дэфармацыі нацыянальнай мовы (і кагнітыўных мадэлей і стратэгий). Захаванне стабільнасці мовы як самабытнай семасіялагічнай структуры – гэта захаванне спецыфічнай ментальнасці народа, яго пазнавальных мадэлей і стратэгий; 2) бескантрольнае выкарыстанне лінгвапсіхалагічных метадаў інфармацыйнага ўздзеяння на індывідуальную і масавую свядомасць у рэкламе і іншых моўных прадуктах СМІ; 3) расхістанне нормаў рускай літаратурнай мовы (асабліва датычыцца сродкаў масавай інфармацыі); 4) распрацоўку метадаў і прыцыпаў аналізу канфліктных тэкстаў. Такія тэксты закранаюць гонар і годнасць індывіда, рэпутацыю фізічных і юрыдычных асоб і не садзейнічаюць захаванню сацыяльнай стабільнасці ў грамадстве [6, с. 4–5].

На сучасным этапе кожны з выдзеленых напрамкаў актыўна развіваецца, але яны не інтэграваны адзінай тэарэтычна-метадалагічнай базай, пагэтану яшчэ не выпрацаваны інструментарый аналіза (сукупнасць тэрмінаў) тэорыі лінгвістычнай бяспекі. Аўтары лічаць, што перад усім неабходна вызначыць паняцці моўнага права і моўнамаўленчага правапарушэння. Складанасць фарміравання тэрміналагічнай базы заключаецца яшчэ і ў тым, што камунікатыўныя нормы ўключаюць арыентацыю на каштоўнасці, этычныя нормы, маральныя імператывы. Ключавымі паняццямі павінны стаць “ацэнка”, “каштоўнасць”, “норма”. Пры аналізе тэкстаў СМІ трэба ўлічваць шмат фактараў, у тым ліку і сучасны каштоўнасны рэлятывізм і наўмыснае скажэнне нормаў маралі. Як бачым, тэорыя лінгвістычнай бяспекі закранае шырокае кола праблем на мяжы з журналістыкай, псіхалогіяй, тэорыяй камунікацыі, этыкай, юрыспрудэнцыяй.

Асноўны погляд на лінгвістычную бяспеку ў шырокім сэнсе выказала рэктар Маскоўскага дзяржаўнага лінгвістычнага ўніверсітэта, акадэмік Расійскай акадэміі адыкацыі І. І. Халеева, якая лічыць, што галоўнай праблемай лінгвістычнай бяспекі з’яўляецца забеспячэнне ўстойлівага развіцця агульнадзяржаўнай мовы (рускай) ва ўзаемадзеянні з іншымі мовамі [7, с. 5]. Гэты пункт гледжання

падзяляюць Б. А. Жыгалеў і С. В. Усцінкін, але вучоныя падкрэсліваюць, што разуменне лінгвістычнай бяспекі з’яўляецца шматмерным. У шырокім сэнсе маецца на ўвазе даследаванне лінгвістычнымі метадамі актуальных праблем захавання геапалітычнага кода дзяржавы як сістэмы палітычных адносін са знешнім светам, якая забяспечвае пэўны дзяржаўны статус на міжнародным, рэгіянальным і лакальным узроўнях. Структура геапалітычнага кода ўключае нацыянальныя інтарэсы і каштоўнасці, прынятую шкалу ідэнтыфікацыі пагроз, рызык і небяспек, магчымыя спосабы іх нейтралізацыі, забеспячэння сацыяльна-палітычнай стабільнасці, стратэгічнага партнёрства з іншымі краінамі, прыярытэты забеспячэння нацыянальнай бяспекі, у тым ліку інфармацыйна-псіхалагічнай і лінгвістычнай. Галоўнай праблемай лінгвістычнай бяспекі з’яўляецца захаванне і развіццё агульнадзяржаўнай рускай мовы ва ўзаемадзеянні з іншымі этнанацыянальнымі мовамі Расійскай Федэрацыі. Паняцці, звязаныя з лінгвістычнай бяпекай (“моўнае планаванне”, “моўная разнастайнасць”, “моўны рэнесанс”, “экалогія мовы”, “моўныя правы чалавека”) адлюстроўваюць пазітыўныя працэсы і тэндэнцыі ў развіцці і ўзаемадзеянні моў розных этнасаў. Такім чынам, у шырокім сэнсе паняцце “лінгвістычная бяпека”, з аднаго боку, звязана са спробамі ажыццяўлення кіравання ўзаемаадносінамі паміж цывілізацыямі і этнасамі ў сучасных умовах глабалізацыі; з іншага боку, з павышэннем эфектыўнасці этнакафесійнай палітыкі і вырашэннем праблем нацыянальна-дзяржаўнага будаўніцтва Расіі, умацаваннем пазіцыі рускай мовы. У вузкім сэнсе лінгвістычная бяпека разумеецца як сістэма мерапрыемстваў ў межах дзяржаўнай моўнай палітыкі РФ, якая забяспечвае абарону мовы ад небяспечных уздзеянняў, а таксама сукупнасць тэхналогій і рэдакцыйных дзеянняў у юрыспрудэнцыі і інш.; уключае прадухіленне правапарушэнняў, здзейсненых сродкамі мовы і маўлення; спыненне бескантрольнага выкарыстання шматлікіх лінгвапсіхалагічных прыемаў інфармацыйнага ўздзеяння на індывідуальную і масавую свядомасць [8, с. 34–35].

У англамоўным навуковым дыскурсе цяжка знайсці паняцце, якое б адпавядала разуменню лінгвістычнай бяспекі ў рускамоўным. Так, існуюць наступныя паняцці: “language ecology” (вывучэнне ўзаемадзеяння паміж мовай і яе асяроддзем), “the language of safety” (workplace safety) (мова для забеспячэння бяспекі на рабочым месцы), language-based security (гэты тэрмін звязаны з камп’ютарнай бяпекай), “linguistic (in)security”. Паняцце “linguistic insecurity” (“лінгвістычная няўпэўненасць”) увёў амерыканскі сацыялінгвіст

Уільям Лабаў (William Labov) у даследаванні 1966 г. “The Social Stratification of English in New York City”, якое потым перавыдавалася некалькі разоў. Для аналізу запоўненых рэспандэнтамі анкет даследчык выкарыстоўвае такі паказчык, як “index of linguistic insecurity” (індэкс лінгвістычнай няўпэўненасці), які правярае ўпэўненасць рэспандэнта ў правільным вымаўленні асобных слоў [9, с. 95]. Некалькі пазней у сацыялінгвістычных даследаваннях з’яўляецца тэрмін “linguistic security”. Так, Дэніз Рэамэ (Denise Réaume) і Леслі Грын (Leslie Green) лічаць, што мець лінгвістычную ўпэўненасць для індывіда значыць жыць поўным жыццём у супольнасці людзей, якія размаўляюць на мове, роднай для гэтага індывіда. Гэта магчымасць прымаецца як належнае ў аднамоўных грамадствах і тымі, хто гаворыць на мове большасці, у шматмоўных грамадствах [10, с. 782]. Але тым, хто гавораць на мове меншасці, часта прыходзіцца пакідаць родную мову на карысць мовы большасці пад уплывам абставін. “Linguistic security” таксама разумеецца як пачуццё ўпэўненасці, веданне моўных нормаў; тая сітуацыя, калі чалавек не мае сумненняў ў легітымнасці свайго маўлення, нават калі парушае норму.

Такім чынам, у рускамоўным навуковым дыскурсе паняцце “лінгвістычная бяспека” становіцца цэнтральным пры абмяркоўванні шырокага кола праблем, звязаных з нацыянальнымі інтарэсамі, этнакультурнай ідэнтычнасцю, моўнымі правамі, паклёпам і няпэўнай інфармацыяй ў СМІ, метадамі лінгвапсіхалагічнага ўздзеяння. Паняцце “лінгвістычная бяспека” мае шматмерную структуру: у шырокім сэнсе лінгвістычная бяспека – гэта, па-першае, даследаванне лінгвістычнымі метадамі актуальных праблем захавання геапалітычнага кода дзяржавы як сістэмы палітычных адносін са знешнім светам, якая забяспечвае пэўны статус; па-другое, вырашэнне праблем нацыянальна-дзяржаўнага будаўніцтва Расіі, умацаванне пазіцыі рускай мовы. У вузкім сэнсе лінгвістычная бяспека разумеецца як сістэма пэўных мер, якая забяспечвае абарону мовы ад небяспечных уздзеянняў, а таксама сукупнасць тэхналогій і рэдакцыйных дзеянняў у розных сферах; лінгвістычная бяспека ўключае прадухіленне злачынстваў, здзейсненых сродкамі мовы і маўлення. У англамоўным навуковым дыскурсе цяжка знайсці адпаведнік вышэй-апісанаму паняццю сярод існых (“language ecology” (вывучэнне ўзаемадзеяння паміж мовай і яе асяроддзем), “the language of safety” (workplace safety) (мова для забеспячэння бяспекі на рабочым месцы), language-based security (гэты тэрмін звязаны з камп’ютарнай

бяспекай), “linguistic (in)security” (пачуццё ўпэўненасці, веданне моўных нормаў ці магчымасць свабодна карыстацца роднай мовай у розных сітуацыях).

Артыкул напісаны ў межах НДР “Лінгвістычная бяспека ва ўмовах глабалізацыі: выклікі запазычвання з іншых моў (на прыкладзе сучаснай беларускай мовы)”, нумар дзяржаўнай рэгістрацыі 20221040 ад 01.07.2022 г.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Трофимова, Г. Н.. Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования / Г. Н. Трофимова // Русистика. – 2012. – № 1. – С. 24–29.

2. Грицко, М. И. Лингвистическая безопасность – один из факторов безопасности многонациональной России / М. И. Грицко // Идеи и идеалы. – 2011. – № 3. – С. 63–78.

3. Вандышева, А. В. Информация личного и профессионального характера: спорные вопросы лингвистической экспертизы текста / А. В. Вандышева, Л. Б. Темникова // Политическая лингвистика. – 2021. – № 1 (85). – С. 133–139.

4. Вандышева, А. Н. К проблеме лингвистической безопасности личности [Электронный ресурс] / А. Н. Вандышева // Журнал “Научный аспект”. – Режим доступа: na-journal.ru. – Дата доступа: 17.08.2022.

5. Баранов, А. Н. Лингвистическая экспертиза текста: теоретические основания и практика : учеб. пособие / А. Н. Баранов. – 5-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2013. – 592 с.

6. Баженова, И. В. Актуальные проблемы лингвистической безопасности / И. В. Баженова, В. А. Пищальникова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2015. – 151 с.

7. Халеева, И. И. Государственно-политические аспекты лингвистической безопасности России / И. И. Халеева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 550. – С. 5–9.

8. Жигалев, Б. А. Лингвистическая безопасность как фактор обеспечения устойчивого развития Российской Федерации / Б. А. Жигалев, С. В. Устинкин. – Власть. – 2015. – № 10. – С. 32–41.

9. Labov, W. The Social Stratification of English in New York City / W. Labov. – 2nd ed. – Cambridge : Cambridge university Press, 2006. – 485 p.

10. Réaume, D. Education and Linguistic Security in the Charter [Electronic resource] / D. Réaume, L. Green // McGill Law Journal Revue de Droit de McGill. – Montréal. – vol. 34. – 1989. – № 4. – P. 778–816. – Mode of access: [https://www.academia.edu/33802164/ Education_and_Linguistic_Security_in_the_Charter](https://www.academia.edu/33802164/Education_and_Linguistic_Security_in_the_Charter). – Date of access: 12.06.2022.

УДК 811.161.3

В. П. Дзігадзюк

(Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна,
Мазыр)

ПРАСПЕКТЫЎНЫЯ АДНОСІНЫ ТОЕСНАСЦІ Ў ПРОЗЕ У. ГНІЛАМЁДАВА

Артыкул прысвечаны даследаванню катэгорыі праспекцыі ў беларускім мастацкім тэксце. Разглядаецца пытанне моўнай рэпрэзентацыі праспекцыі з адносінамі тоеснасці, яе асаблівасці, сродкі і спосабы рэалізацыі. Выяўлены маркеры актуалізацыі праспектыўнага плана – формы будучага часу і загаднага ладу; вызначана структурная арганізацыя праспектыўнага кампанента: складаназалежныя сказы розных відаў, пыталыныя сказы, канструкцыі эліптычныя і з імпліцытнай семантыкай.

На сённяшні дзень праблема даследавання парушэння часавай паслядоўнасці, часавых зрухаў ў мастацкай прасторы застаецца запатрабаванай, што цесна звязана з цікавасцю вучоных да вывучэння мнагапланавасці сюжэта твораў. Асаблівую ўвагу прыцягвае катэгорыя праспекцыі і яе рэпрэзентацыя, што з’яўляецца актуальным пытаннем у беларускім мовазнаўстве. Шмат навуковых прац даследчыкаў сучаснай лінгвістыкі прысвечаны вывучэнню дадзенай праблемы – І. Р. Гальперын [1], М. М. Кожына [2], Т. В. Мацвеева [3], З. Я. Тураева [4] і інш.

Катэгорыя праспекцыі адносіцца да тэкставых, рэпрэзентацыя якой абумоўлена сюжэтам твора, яго жанрам. Такая форма дыскантынуума ў мастацкіх творах мае двухкампанентную структуру – яна ўключае праспектыўную і постпраспектыўную часткі, узаемадзеянне якіх у працэсе разгортвання сюжэта фарміруе адносіны – тоеснасці,

уклучэння, перасячэння, неадпаведнасці. Пад праспектыўнымі адносінамі намі разумеецца спосаб узаемадзеяння часава маркіраванай інфармацыі і аб'ём рэалізацыі намеру ў наступным канстэксте. Размяшчэнне структурных кампанентаў названых адносін можа быць кантактным і дыстантным, ідэнтыфікацыя намеру дзеяння і яго рэалізацыі – поўнай, частковай або можа не ажыццяўляцца.

Часцей у творах У. Гніламёдава назіраюцца *адносіны тоеснасці*, пры якіх намер і яго рэалізацыя, рэпрэзентаваныя ў праспектыўна суадносных структурах, абсалютна ідэнтычныя і суадносяцца з адным і тым жа фрагментам мастацкага сюжэта. Напрыклад, адносіны тоеснасці падразумяваюць сэнсавую эквівалентнасць паміж праспектыўнымі структурамі: *Пра ад'езд дзядзькі Васіля ён пачуў ад самой Ганны ў час выпадковай сустрэчы: – На наступным тыдні бацька (Васіль) ў Амэрыку ад'язджае. Разам з дзядзькам Ляксеём... (с. 99). <...> [На развітанне дзядзька **Васіль моцна абняў і пацалаваў жонку, потым дачку, абвёў поглядам усіх, хто праводзіў, і ўскочыў на воз]** («Уліс з Прускі», с. 100).* У дадзеных фрагментах выяўляецца тоеснае значэнне праспектыўных структур, іх аднолькавае сэнсавое нападзенне. Так, праспектыўна маркіраваная структура *На наступным тыдні бацька (Васіль) ў Амэрыку ад'язджае* суадносіцца з постпраспектыўнай *На развітанне дзядзька Васіль моцна абняў і пацалаваў жонку, потым дачку*, што пацвярджае рэалізацыю праспектыўна заяўленай інфармацыі ў мастацкім творы.

Адносіны праспектыўнай тоеснасці могуць рэалізоўвацца паміж структурамі з розным лексічным нападзеннем, што абумоўлена шырокім дыяпазінам сінанімічных замяшчэнняў у мастацкім тэксце. Пры гэтым хаця б адзін кампанент дубліруецца ў праспектыўнай і постпраспектыўнай структурах: *З гэтымі думкамі Лявонка выйшаў з хаты. <...> Погляд міжвольна спыніўся на хаце. Першае, што **неабходна** было зрабіць, – **пабудаваць новую хату** (с. 70). <...> [Прайшоў яшчэ год, яшчэ адна зіма. Вясна дадала новых клопатаў. У Кужалёў на падворку з ранку да вечара грукваюць сякеры. **Ставяць новую хату.** Старая дажыла свой век і струхлявела неяк у адначасе, раптоўна]* («Уліс з Прускі», с. 100).

Назіраюцца выпадкі, калі ажыццяўленне заяўленага намеру не мае вербальнага пацвярджэння ў сюжэце. У такім выпадку спосаб рэалізацыі адносін тоеснасці кваліфікуецца як імпліцытны. Такія падзеі маюць кантэкстуальную актуалізацыю на ўзроўні суб'ектыўна-чытацкай праспекцыі. Напрыклад: – *Калі пагода пратрымаецца, **сена будзе выдатнае...** – радаваўся Кірыла. – Купалле хутка! – сказа-*

ла *Марыля*. – *Да Купалля трэба паспець...* (с. 75). <...> [*Па традыцыі купальскага дня чакалі ўсе. Прускаўцы ўжо з раніцы былі як не свае. «Грала» сонца, шчодра абпырскваючы зямлю залатымі промнямі святла*] («Уліс з Прускі», с. 76). У дадзеным урыўку праспекцыя, маркіраваная мадальным значэннем неабходнасці *сена будзе выдатнае...* <...> *Да Купалля трэба паспець....(накасіць)* актуалізуецца на імпліцытным узроўні, што адлюстравана ў постпраспектыўнай структуры *купальскага дня чакалі ўсе. Прускаўцы ўжо з раніцы былі як не свае* і пацвярджае, што сена ўжо было скошанае да гэтага свята.

У мастацкіх творах У. Гніламёдава праспектыўная прастора вызначаецца ў мове аўтара, ускоснай і няўласна-простай мове. Маркіроўка часавага напрамку ажыццяўляецца з дапамогай розных лексіка-граматычных адзінак і формы будучага часу ў межах словазлучэння, сказа, складанага сінтаксічнага цэлага.

Базавым маркерам праспекцыі з адносінамі тоеснасці выступаюць *формы будучага часу дзеясловаў* – закончанага канкрэтнага адзінкавага дзеяння: – *Становы прыстаў! З ім шуткі плохі!.. А з Кужалем я пагавару. Ідзі!* (с. 26). <...> [*Назаўтра ў акно да Кужалёў пастукаў стараста: – Міхаль! Ураднік кліча!* <...> *З ураднікам у Кужалёў, трэба сказаць, склаліся не надта прыязныя адносіны*] («Уліс з Прускі», с. 26). Як бачым з прыкладу, часавыя формы дзеяслова ажыццяўляюць праспектыўны напрамак, калі з’яўляюцца семантычна значымі адзінкамі ў сказе, нясуць на сабе асноўную сэнсавую нагрузку. Іншы раз назіраецца ўжыванне лексічных адзінак з указаннем на час, якія толькі дапаўняюць праспектыўны змест.

У якасці маркера праспекцыі з адносінамі тоеснасці ўжываюцца *форма дзеяслова загаднага ладу ў структуры пабуджальнага сказа*, выражаная 1-й асобай мн. ліку са значэннем запрашэння сумесна з гаворачым ажыццявіць дзеянне: – *Давайце спаць, а то людзі ноч разбярдуць!* – згадзіўся з ёй Кірыла, але загаманілі малыя – Тоня з Фядоркай, пачуўшы пра заўтрашні выезд на бульбу (с. 7). <...> [*Праз колькі часу ўсіх іх змарыў першы, самы моцны сон*](«Уліс з Прускі», с. 8); *форма дзеяслова загаднага ладу*, выражаная 2-й асобай адз. і мн. ліку: – *Дзедо, раскажыце пра што-небудзь!* (с. 14) <...> [*Кірыла хмыкнуў у вусы: – Расказаць? А што раскажаць? Цяпер жыццё незразумелае нейкае. Вось даўней! Даўней, браце, таго, прыгоннае права было. Гадоў якіх-небудзь сорак, як скасавалі.* <...>] («Уліс з Прускі», с. 14); *форма 3-й асобы з*

формаўтваральнымі часціцамі хай, няхай: – *Мы думалі прасіць вас, Нохім, хай бы пакуль што ў вас пажыў* (с. 22). <...> [*Прытупала Малка. – Хай застаецца! Можжа, калі што ў хаце паможжа – дроў ці вады прынесьці*] («Уліс з Прускі», с. 23). Як бачым, праспекцыя, выражаная формай загаднага ладу, набывае адценне значэння парады, прапановы, просьбы.

Праспектыўная прастора пры адносінах тоеснасці маркіруецца часавымі формамі дзеяслова з рознымі акалічнасцямі, выражанымі прыслоўямі часу: *Ляксеі ужо стаяў ля воза, гаварыў з мужчынамі. Жонка была побач з ім, ціха плакала, ражком хусткі выціраючы вочы. – Доўга мы там не затрымаемся – вясною вернемся. Сеяць жа трэба будзе! – супакойваў Ляксеі* (с. 99). <...> [*Ляксеі Каленік з цягам часу вернецца, набудуе ветраны млын, а Васіль так і застаецца там, і невядома, які яго напасцігне лёс...*] («Уліс з Прускі», с. 99). Рэалізацыя падзей у постпраспектыўнай структуры можа ажыццяўляцца імпліцытна і экспліцытна.

Маркерам праспектыўнай прасторы можа выступаць *пытальная форма* канструкцыі. Прапанова, змешчаная ў пытальным сказе, рэпрэзентуе дзеянні, якія магчыма адбудуцца ў будучым: – *Ці пойдзеш (Лявонка) з гвяздай? Такую прыгожую на гэты раз зрабілі! І свечку ўставілі – нават пры ветры гарыць! – ажыўлена* *расказваў Павал* (с. 37). <...> [*Вячэраць Кужалі селі, калі ўзышла першая зорка. Адзін толькі Лявонка не ўседзеў – пабег недзе з сябрукамі «гвязду» насіць*] («Уліс з Прускі», с. 38).

Структурная арганізацыя праспектыўных частак з адносінамі тоеснасці разнастайная. Найбольш часта праспектыўны намер рэалізуецца ў структуры *складаназалежных сказаў розных відаў*. Найбольш часта выкарыстоўваюцца складаназалежныя сказы з даданымі азначальнымі часткамі: *Паклаўшы на воз мяхі з бульбай, накіраваліся дадому і Кужалі. У іх у дадатак яшчэ і клопат пра Камянец, куды неўзабаве меўся ехаць Лявонка* (с. 12). <...> [*Нарэшце падарожнікі селі ў кельню на падасланую салому. <...> Выехалі пазаклунню, затым скіравалі на камянецкі гасцінец*] («Уліс з Прускі», с. 13). Праспекцыя можа маркіравацца ў структуры галоўнай ці даданай частак або ў галоўнай і даданай адначасова.

Асаблівасцю маркіроўкі праспекцыі ў структуры складанага сказа *камбінаванай будовы* з’яўляецца разгорнутае сэнсавае поле, якое фарміруецца значнай колькасцю прэдыкатыўных частак: *Гэта была даўняя мара, каб Лявонка паступіў у народнае вучылішча (такое было ў Камянцы) ды, калі пашанцуе, вывучыўся на настаўніка* (с. 7). <...> [*Настаўнік задаў два-тры ўдакладняючыя*

пытанні, **Лявонка** даволі ўпэўнена на іх адказаў, і экзаменатар, здаецца, застаўся задаволены. – **Ты залічаны ў першы клас!** – урачыста прамовіў інспектар] («Уліс з Прускі», с. 22). Сэнсавая тоеснасць праспектыўных кампанентаў выражаецца ў пацвярджэнні факта рэалізацыі планаў Лявонкі паступіць у вучылішча – у хуткім часе мара спраўдзілася.

Іншым спосабам адбываецца фарміраванне праспектыўнай структуры з дапамогай *эліптычных канструкцый*. Прырода эліпсіса падразумявае кампенсацыю значэння семантыкай залежных кампанентаў, у дадзеным выпадку спалучэннем аб'екта з тэмпаратывам *паслязаўтра* – на заняткі, якія ў сукупнасці з прэдыкатам *хлопец улёг у вучобу* адназначна фарміруюць адносіны тоеснасці паміж праспектыўнай і постпраспектыўнай структурамі: **Лявонка ад радасці адчуў сябе на сёмым небе. – Паслязаўтра – на заняткі, – працягваў інспектар** (с. 22). <...> [I пачалося ў Лявонкі *камянецкае, гарадское, можна сказаць, жыццё*. <...> **Хлопец улёг у вучобу, разам з усімі вучнямі карпеў над задачкамі, пісаў дыктоўкі і практыкаванні, вучыў на памяць вершы і байкі**] («Уліс з Прускі», с. 28).

Праспекцыя з адносінамі тоеснасці часам фарміруецца з дапамогай *канструкцый з імпліцытнай семантыкай*. На аснове прыёму *супрацьпастаўлення* паміж кампанентамі дыялагічнага адзінства *Баюся, у вучылішча спазнімся... і Мігам – туды і сюды!* канструкцыя набывае імпліцытную семантыку з тым жа праспектыўным напрамкам – (*не спазнімся*): – **Баюся, у вучылішча спазнімся, – завагаўся Лявонка. – Мігам – туды і сюды!** (с. 62). <...> [*Вядома, пагадзіліся хлопцы, плытнікам не лёгка, асабліва пры благім надвор'і. І, здаецца, нядоўга пастаялі каля таго стаўпа, паназіралі за плытнікамі, а на ўрок спазніліся*] («Уліс з Прускі», с. 62). Тоеснасць праспектыўнай і постпраспектыўнай структур пацвярджаецца сэнсам канструкцыі *а на ўрок спазніліся*.

Такім чынам, рэалізацыя праспектыўнай падзеі характарызуецца тоеснасцю планавання дзеяння і яго ажыццяўлення. Найбольш ужывальным спосабам актуалізацыі катэгорыі выступае *экспліцытны*. Маркерамі праспектыўнай структуры выступаюць формы будучага часу і розныя лексіка-граматычныя адзінкі – формы загаднага ладу, акалічнасці часу, выражаныя прыслоўямі часу; складаназалежныя сказы розных відаў, пыгальныя сказы, эліптычныя канструкцыі, канструкцыі з імпліцытнай семантыкай. Праспектыўны напрамак фарміруецца ў структуры камунікатыўна маркіраваных канструкцый і задаецца з дапамогай значэнняў *парады, прапановы, просьбы*.

Спис використанай літаратуры

1. Гальперин, И. Р. Континуум / И. Р. Гальперин // Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин ; отв. ред. Г. В. Степанов. – изд. 9-е. – Москва : URSS : Ленанд, 2016. – С. 87–97.
2. Кожина, М. Н. Стилистико-текстовой статус и взаимодействие категорий ретроспекции и проспекции в научной речи (интердисциплинарный аспект) (2001) / М. Н. Кожина // Речеведение. Теория функциональной стилистики : избр. тр. / М. Н. Кожина. – Москва : ФЛИНТА : НАУКА, 2014. – С. 372–413.
3. Матвеева, Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Синхронно-сопоставительный очерк / Т. В. Матвеева. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 172 с.
4. Тураева, З. Я. Категория времени: время грамматическое и время художественное (на материале английского языка) : учеб. пособие / З. Я. Тураева. – Изд. стер. – М. : URSS : Либроком, 2016. – 218 с.

УДК 811.13

А. В. Квачек

(Белорусский государственный университет, Минск)

СПЕЦИФИКА ЛЕКСИЧЕСКИХ ИНОСКАЗАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МЕНТАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматриваются способы изучения этнокультурных доминант с привлечением иллюстративного материала французской фразеологии. Лексические иносказания в этом отношении очень показательны, поскольку фиксируют национальное сознание. Лексические иносказания отражают различные концептуальные сферы и формируют отношения между ними. Эти языковые единицы – слова, словосочетания, предложения, микротексты, тексты, формируют сознание личности. Связь между национально окрашенными выражениями и менталитетом позволяет репрезентировать ментальное пространство французской языковой личности.

Рассмотрение лингвистических процессов с учетом факторов этногенеза позволяет полнее понять механизм развития конкретного языка. Именно в процессе этногенеза формируется этнокультурный

тип народа с присущим только ему образом жизни, национальным характером, культурными особенностями и ценностными приоритетами. Современные этнолингвистические исследования ставят своей целью выявление этнического своеобразия, моделирование речевой и ментальной деятельности конкретного этноса.

На основе исследования этнической картины мира как основополагающего компонента этнической культуры этнолингвистика и лингвокультурология взаимодействуют с теорией и практикой перевода, с некоторыми аспектами межкультурной коммуникации.

В связи с развитием принципа антропоцентризма ментальные образования привлекают всё больше внимания, что позволило углубленно представить связь между языком и культурой. Необходимость раскрыть вербализацию ментального пространства на репрезентативных объектах актуализирует избранную нами проблематику. Ментальная сфера понимается как совокупность знаний человека о реальном мире в контексте общественной деятельности, поступков, эмоций. Осознание национального ментального типа и её доминант позволяет реконструировать картину мира носителя языка и воссоздать его этноментальную специфику.

К основным параметрам национального менталитета относятся: 1) его скрытый от непосредственного наблюдения характер; 2) его способность к воспроизводимости в реальных и «искусственных» условиях, в том числе и в сфере искусства; 3) противоречивость и двойственность его проявления; 4) системность проявления.

Ментальное пространство характеризуется специфической системностью, для которой существенны доминантные области и ментальные сферы. Доминантные области ментального пространства языковой личности вербализуются на лексико-семантическом уровне. Устойчивые лексические единицы закрепляют эталоны и стереотипы национального языкового сознания. Лексические иносказания способны представлять информацию и нести смысловую нагрузку в языковом сознании носителя в процессе вербализации реального мира.

Семантическая структура ментального пространства может быть представлена как иерархическая, многомерная система опорных смысловых элементов: от базовых слов в их узувальном значении до ментальных конструкторов – доминант индивидуальной концептосферы каждого носителя языка [1].

Современная французская культура вырабатывала моральные установки на протяжении тысячелетий в ходе общекультурного процесса. Параллельно с этим непрерывно происходит преломление

языкового сознания. Так, в языке французов отражаются национально-культурные стереотипы, представленные этикетными формулами, различными устойчивыми сочетаниями и паремиями.

Доминанты французской концептосферы особым образом фиксируют национальную специфику вербального и невербального поведения представителей французского этноса.

Одной из важнейших составляющих системы ценностей французов является «французская галантность». Французской лингвокультуре свойственны также ясность, точность, изысканность, изящество. Во французском языке существует ряд лингвокультурных концептов, которые передают особенности национального характера: *esprit, frivolité, galanterie, coquetterie, étourderie, point d'honneur, comme il faut, savoir-vivre, savoir-faire, bon vivant* и т. д.

Культурные доминанты национального характера иногда могут интерпретироваться амбивалентно. Например, французы славятся мгновенной реакцией и ценят сообразительность и умение выкручиваться, есть даже идиома *faire travailler son système D*, что означает 'включить смекалку'. Это, конечно, хорошо, поскольку высокая скорость мыслительного процесса определяет его эффективность, но, с другой стороны, может говорить о том, что сделанные наблюдения поверхностны, а поступки не продуманы. Подобная двойственность характеризует абстрактные понятия французской лингвокультуры, среди которых ведущее место принадлежит концепту *la vie* и его производному *savoir-vivre* – 'умение жить'. Эти понятия французская лингвокультура осмысливает в философском понимании вопроса, но много примеров можно найти также и в повседневной коммуникации носителей языка. Отличительной чертой лексических иносказаний является контраст между внутренней формой лексической единицы и её денотатом.

Лексическим иносказаниям свойственна большая или меньшая прозрачность. Чем прозрачнее образ, тем легче «угадывается», что он обозначает (в реальности). Например:

filer à l'anglaise – 'уйти не попрощавшись'

Мотивация значительной части лексических иносказаний почти не поддается расшифровке без специальных этимологических исследований. Например, *boire en Suisse* – 'пить в одиночку'.

Многие слова, обозначающие «популярные» объекты, имеют множество иносказательных синонимов. Такие понятия дают удобный повод для словотворчества, выражения собственного видения объекта: одобрения/неодобрения, презрения, иронии, шутливого отношения и т. п. Например: *chier comme un Russe, une querelle d'Allemand*.

Французская этническая ментальность обнаруживает незаурядные образцы находчивости и парадоксального языкового мышления в части нахождения образов для обозначения непростых явлений: *la lessive gasconne* – ‘гасконская стирка’ (не стирать одежду, а надеть, вывернув на чистую сторону).

Нельзя не упомянуть о том, что в качестве исходного материала для создания французской иносказательной лексики нередко используются имена собственные, например:

Le benjamin de la famille – ‘самый младший и любимый ребенок в семье’; *faire le Jacques* – ‘валять дурака’ (Жак – самое распространенное мужское имя во Франции, эквивалент русского «Ивана»).

Имена собственные в процессе превращения в иносказания приобретают семантику и выступают уже в качестве имён нарицательных. Они относятся к немотивированным иносказаниям, существующим в языке в силу традиции. Лексические иносказания с именами собственными: *Tartuffe*, *Harpagon*, *Don Juan*, *Napoleon* связаны с литературной традицией и могут иногда заменяться в переводе на похожих персонажей из произведений, написанных на целевом языке.

Коммуникативный эффект мотивированных и немотивированных иносказаний отличается. Мотивированные иносказания привносят в общение образность, а немотивированные лексические иносказания отличаются по стилистической коннотации (фамильярность, вульгарность, шутливость, уничижительность и т. п.). Роль образной внутренней формы лексического иносказания становится очевидной при сравнении «обычных» высказываний и высказываний с яркой, образной внутренней формой.

Становится очевидным, что французская лексика, отнесённая нами к разряду «иносказательной», представляет немалый интерес для исследователя-романиста.

В переводе на иностранный язык подлинный смысл иносказаний возможно понять только тогда, когда у реципиента есть хотя бы приблизительное представление о социальных значениях и стилистических коннотациях исходной идиомы. В большинстве случаев это можно сделать в ходе устного перевода, путем пояснений или примечаний переводчика в письменном переводе, типографском издании. В некоторых ситуациях непосредственно этот «историко-культурно-стилистический» подтекст скрывает основное значение фразеологизма.

Именно эта доминанта в переводе представляет основную проблему при передаче: культурно-семантические коннотации, разного рода условные значения, например: *corbeau* (‘ворон’) > автор ано-

нимных писем клеветнического характера, *Jules* (имя собств., муж.) > сутенер и т. п. ускользают от переводчика при дефиците фоновых знаний в данной предметной области. Переводчик обязан принять во внимание именно скрытое значение и переводить не буквально, по явному смыслу, а с учетом адекватной коннотации.

Список использованной литературы

1. Ахиджакова, М. П. Вербализация ментального пространства языковой личности автора в художественном тексте (на материале творчества Аскера Евтыха) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / М. П. Ахиджакова. – Краснодар, 2007. – 385 с.
2. Алефиренко, Н. Ф. Картина мира и этнокультурная специфика слова / Н. Ф. Алефиренко // Научные ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. – 2009. – № 4. – С. 5–9.
3. Гак, В. Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков / В. Г. Гак. – М.: Международные отношения, 1977. – 264 с.
4. Гак, В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков / В. Г. Гак. – М.: Просвещение, 1983. – 287 с.
5. Гринева, Е. Ф. Словарь разговорной лексики французского языка / Е. Ф. Гринева, Т. Н. Громова. – М.: Рус. яз., 1988. – 640 с.
6. Назарян, А. Г. Словарь устойчивых сравнений французского языка / А. Г. Назарян. – М.: Изд-во РУДН, 2002. – 334 с.
7. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка / А. Г. Назарян. – М.: Высшая школа, 1987. – 288 с.
8. Седых, А. П. Этнокультурные характеристики языковой личности (на материале французской языковой личности): автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / А. П. Седых. – Саратов: Саратов. гос. ун-т, 2005. – 44 с.
9. Сагнаева, У. Л. Категория этнокультурной доминанты и методы ее изучения / У. Л. Сагнаева // Вестник Новосиб. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – Т. 5, Вып. 1. – С. 31–39.
10. Телия, В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия; отв. ред. А. А. Уфимцева. – М.: Наука, 1986. – 142 с.

Т. П. Ключенович, М. Д. Юрахно

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

**ТИПЫ РЕЧЕВЫХ ГЛАГОЛОВ,
РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИХ РЕЧЬ ПЕРСОНАЖЕЙ
В РОМАНЕ Т. ДРАЙЗЕРА «АМЕРИКАНСКАЯ ТРАГЕДИЯ»**

Настоящее исследование рассматривает проблемы репрезентации языковой личности в художественном произведении и посвящено выявлению специфики употребления и функционирования глаголов говорения в функции речеводных в произведении Теодора Драйзера «Американская трагедия». Лингвистический анализ глагольной лексики позволил выделить три подгруппы речевых глаголов в авторских ремарках, установить частотность их употребления, а также выделить ядро, ближнюю и дальнюю периферию глаголов, репрезентирующих речь персонажей в романе.

Языковая личность художественного персонажа представляет собой совокупность произведенных данным лицом текстов и «фрагментов авторского повествования, которые характеризуют речевую манеру персонажа» [1, с. 60]. Изучение речи персонажа имеет обширную историю. Направленность исследований определялась, с одной стороны, состоянием стилистики художественной речи, с другой – развитием лингвистической науки, актуальностью тех или иных проблем на разных временных этапах.

В художественной прозе реплика персонажа противопоставляется авторской ремарке, т. е. речи «своей», принадлежащей рассказчику, актуальному говорящему. Авторская речь или ремарка в составе конструкций с чужой речью содержит слова, вводящие реплику другого лица, прежде всего глаголы речи. Высокая частотность употребления данной лексико-семантической группы глаголов в различных сферах, в том числе и в художественной прозе, обуславливает актуальность настоящего исследования, которое имеет своей целью выявление специфики употребления речевых глаголов в функции речеводных в романе Теодора Драйзера «Американская трагедия».

Материалом анализа послужили 74 контекста употребления речевых глаголов, репрезентирующих речь персонажей в исследуемом художественном произведении. В результате анализа было выделено три подгруппы глаголов говорения в авторских ремарках. Полученные данные отражены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Представленность глаголов, характеризующих речевую деятельность, в романе Т. Драйзера «Американская трагедия»

	Нейтральные глаголы говорения	Глаголы интенсивности говорения	Глаголы особенностей говорения
Абсолютные величины	37	14	23
%	51	18	31

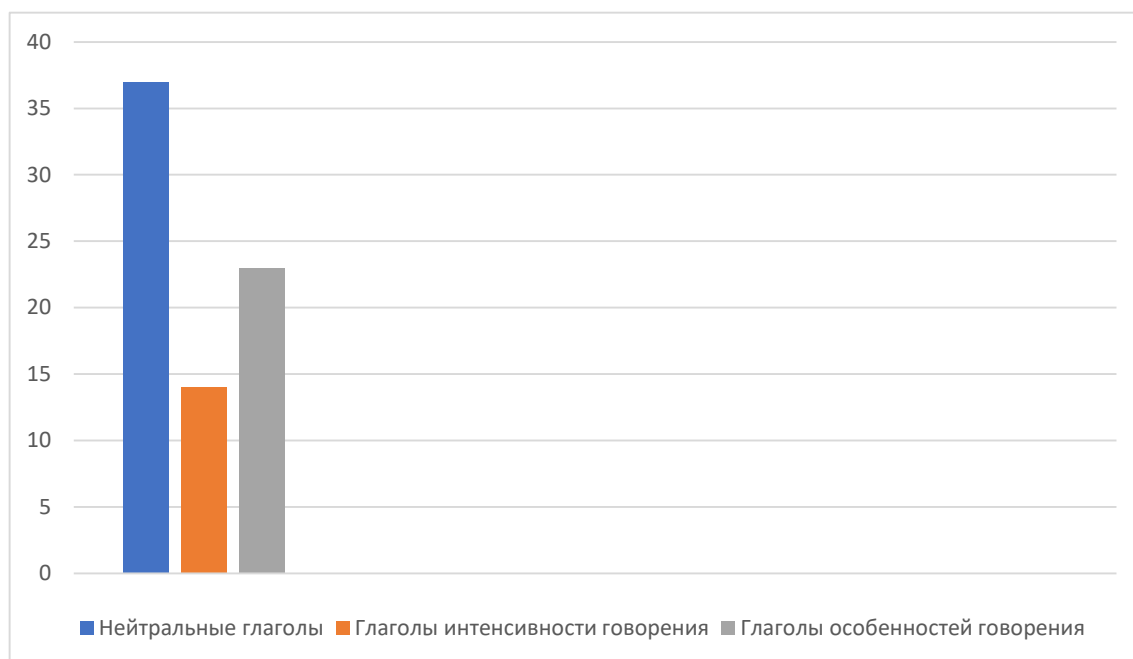


Рисунок 1 – Частотность речевых глаголов в авторских ремарках в романе Т. Драйзера «Американская трагедия»

Обратимся к контекстовым реализациям каждой из выделенных подгрупп речевых глаголов.

Нейтральные глаголы (лингвисты называют их семантически недифференцированными) констатируют сам факт или процесс речевой деятельности [2]. Статистические данные свидетельствуют о том, что нейтральные глаголы в романе преобладают (51%).

1. *“Ain’t that too bad?” she **commented**, a little indifferently and superiorly now that she realized that she was his preference.* ‘«Да, плохо дело» – **прокомментировала** она, уверенная, что Клайд предпочитает ее остальным, она говорила с ним равнодушно и несколько свысока.’

2. *Mrs. Finchley was **declaring**: “After this particular visit of Clyde’s you was to have nothing more to do with him in any such intimate social way”.* ‘Миссис Финчли **заявила**: «В дальнейшем ты не должна поддерживать с Клайдом столь близкого знакомства».’

3. *Yet asseverated*: “How ridiculous, sweet!” ‘И тут же **заявила**: «Это очень смешно, милый!»

4. “I believe it is admitted by all that she is,” he **said** to the court in general without requiring or anticipating a reply from Clyde. ‘»Это, я полагаю, признано всеми», – **сказал** Джефсон, обращаясь к суду в целом и вовсе не ожидая ответа Клайда.’

5. *He asked*: “And why not?” ‘Он **спросил**: «А почему бы и нет?»’

6. “Yes, sir, that’s how I felt about her,” **replied** Clyde, repeating what he had been told to say. ‘«Да, сэръ, я именно так о ней и думал» – **ответил** Клайд заученный ответ.’

Текстовый анализ специфики употребления глаголов данной подгруппы позволил выявить следующую закономерность, представленную в таблице 2.

Таблица 2 – Представленность ядра и периферии нейтральных речеводных глаголов

Ядро	<i>To speak, to talk, to tell, to explain, to mention, to add, to answer, to ask</i>
Ближняя периферия	<i>To inform, to advise, to lie</i>
Дальняя периферия	<i>To beseech, to proceed, to beg</i>

Глаголы интенсивности говорения характеризуют степень громкости, с которой было произнесено высказывание исходного говорящего (например: кричать, вопить). К физическим характеристикам данной группы мы можем отнести: тональность (высоко, низко) и громкость (громко, тихо) [2]. Глаголы интенсивности говорения проявляют самую низкую частотность в исследуемом текстовом материале (18%).

1. “Now, me for a good old Manhattan, to begin with,” **exclaimed** Hegglund avidly. ‘«Я начну со старого доброго манхэттенского», – с жадностью **воскликнул** Хегленд.’

2. *And Ratterer would signal Hegglund with his eyes to let up and would occasionally **whisper** to Clyde: “That’s all right, old man, don’t get sore.”* ‘Рэттерер взглядом подавал Хегленду знак остановиться и время от времени **шептал** Клайду: «Все в порядке, старина, не сердись».’

3. “She was too coarse and bold for him,” they begin **squeal** and **guffaw** – so loud that they could be heard for half a mile. ‘«Она слишком груба и нахальна для него», – они начали **визжать** и хохотать – так громко, что их слышно за полмили.’

4. “Object!” **yelled** Belknap, leaping to his feet. ‘«Протестую!» – **заорал** Белнап, вскакивая.’

5. *"I just didn't think of it, I guess," he wanted to **halloo** Mrs. Aldenbut changed his mind.* «Наверное, я просто не подумал об этом», – хотел он **окрикнуть** миссис Олден, но передумал.'

По результатам текстового анализа установлена следующая закономерность употребления глаголов данной группы (таблица 3).

Таблица 3 – Частотность употребления речевводных глаголов интенсивности говорения в романе

Ядро	<i>To cry, to shout, to yell, to whisper, to exclaim</i>
Ближняя периферия	<i>To scream, to call</i>
Дальняя периферия	<i>To howl, to whimper</i>

На втором месте по распространенности находятся глаголы особенностей говорения (31%), которые зачастую используются для передачи артикуляционных особенностей речи говорящего, таких как вокальные характеристики (звонкость, хриплость, шепот), темп (быстро, медленно), артикуляцию (с дефектами, отчетливо, неразборчиво) [3].

1. *"But be sure and wait somewhere near the desk for whoever comes in until sign up for a room," – he **rattled** on as they ascended in the elevator.* «Но будьте уверены и ждите где-нибудь возле стойки, пока кто-нибудь не зарегистрируется на этот номер», – **тарыхтел** он, пока они поднимались в лифте.'

2. *"I certainly don't think that hotels are any place for boys," **chirped up** the wife – a large and rotund person.* «Я определенно считаю, что отели – это не место для мальчиков», – **щебетала** жена – крупная и полная особа.'

3. *And the boys and girls in bright-colored bathing suit and silken beach robes to the water, there to plunge gayly in and shout and **clatter** concerning the joy of it all: "How wonderful!"* «А мальчики и девочки в ярких купальных костюмах и шелковых пляжных халатах, крадутся к воде, чтобы с удовольствием нырнуть в нее, кричать и **трещать** от радости: «Замечательно!»'

4. *"Oh, ha!" he **grunted**.* «Так, так», – **бормотал** он.'

5. *"Oh, dear! dear!" – she was **hissing**, nervously and sadly now.* «О боже!» – нервно и печально **зашипела** она.'

6. *"No, sir, they didn't!" **doddered** Clyde.* «Нет, сэр, они этого не сделали!» – **пробурчал** Клайд.'

7. *"Never mind that," **nasalized** Oberwaltzer.* «Не бери в голову» – **прогундосил** Обервальцер.'

Согласно данным текстового анализа, выявлена следующая степень употребляемости глаголов данной подгруппы в романе (таблица 4).

Таблица 4 – Частотность употребления глаголов особенностей говорения в романе

Ядро	<i>To clatter, to mumble</i>
Ближняя периферия	<i>To bark, to growl, to murmur</i>
Дальняя периферия	<i>To mint, to snort</i>

По результатам анализа считаем возможным сформулировать следующие выводы.

1. В авторских ремарках к репликам персонажей в романе Теодора Драйзера «Американская трагедия» все глаголы с речевым значением были сгруппированы следующим образом:

- стилистически нейтральные;
- глаголы, характеризующие интенсивность говорения;
- глаголы, характеризующие особенности говорения.

2. Нейтральные глаголы говорения служат для констатации факта говорения, не отражают отношения говорящего и особенностей его речи. Глаголы, характеризующие интенсивность говорения, отражают степень громкости высказывания персонажа, темп, силу голоса. Глаголы, характеризующие особенности говорения, указывают на особенности артикуляции (произношения) персонажей.

3. Установлена следующая частотность употребления речеводных глаголов в романе:

- наиболее частотными являются нейтральные глаголы говорения (составляют 50%);
- вторыми по частотности выступают глаголы особенностей говорения; их количество составляет 31%.
- наиболее редкими оказались глаголы, характеризующие интенсивность говорения (18%).

4. Внутри каждой из трех подгрупп речевых глаголов, вводящих и характеризующих речь персонажей в авторских ремарках, были выделены ядро, ближняя и дальняя периферия.

Список использованной литературы

1. Антонова, С. М. Глаголы говорения – динамическая модель языковой картины мира: опыт когнитивной интерпретации / С. М. Антонова – Гродно: ГрГУ, 2003. – 519 с.

2. Глаголы речи и их классификации в русском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/glagoli-rechi-i-ih-klassifikaciya-v-sovremennom-russkom-yazike-2459638.html> – Дата доступа: 02.08.2021.

3. Глаголы со значением “manner of speaking” и их контекстное окружение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2016/96398.htm> – Дата доступа: 13.07.2021.

УДК 378:811.1/.8

О. А. Козлова, К. А. Зинкевичус

*(Гомельский государственный технический университет
имени П. О. Сухого, Гомель)*

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДНОМУ ЧТЕНИЮ

Перевод профессионально-ориентированных и специальных текстов рассматривается в статье как эффективный инструмент профессионально-иноязычной подготовки инженерно-технических кадров. Выделены наиболее распространенные трудности в понимании и переводе на русский язык французских технических текстов. Особое внимание уделено таким лексическим единицам, как реалии, термины, аббревиатуры, неологизмы, и способам их перевода (толкования). Также рассматривается явление полисемии; подчеркивается важность регулярной практики в анализе контекстуальных значений слов. В заключение представлена структура профессионально-языковой компетентности специалистов технического профиля.

Целью обучения иностранному языку в высших технических школах нашей страны является профессионально-иноязычная подготовка, позволяющая выпускникам успешно осуществлять иноязычную речевую деятельность в профессиональной сфере. Поскольку переводное чтение, в том числе специального текстового материала, является одним из средств обеспечения межкультурной коммуникации в технической области, формирование профессиональной речевой компетенции оказывается возможным в первую очередь благодаря изучению текстов профессиональной направленности и текстов, связанных с преподаваемой специальностью. Последние (частично адаптированные и аутентичные) помогают студентам актуа-

лизировать знания по специальным предметам и применить их в практике иноязычного общения, одновременно углубляя и развивая профильные компетенции.

Процесс перевода оригинальных текстов сопряжен с рядом трудностей, одна из которых представлена лексемами, обозначающими реалии страны исходного языка (в нашем случае – французские реалии). Типичная ошибка заключается в том, что студенты пытаются найти несуществующие объекты (эквиваленты) в окружающей их действительности, не понимая, что реалии составляют особый слой безэквивалентной лексики. Данные языковые единицы имеют свои нюансы и способы перевода в целевом языке, а именно:

– транслитерация (здесь – передача каждого знака французской системы письма соответствующим знаком русской системы) или пояснительный перевод (толкование значения французской лексемы с помощью русской перифразы), например *TGV (Train à Grande Vitesse)* – ‘ТЖВ’ (скоростной поезд), *ISOLEC* – ‘ИЗОЛЕК’ (предприятие, работающее в секторе «Кабели» и «Электросистемы»), *gauge Bourdon* – ‘пружинный манометр или калибровочный датчик’, *les Gobelins* – ‘Школа визуальных искусств, готовящая специалистов в сфере графического дизайна’;

– создание нового слова (*Le Quai des Orfèvres* – ‘уголовная полиция’);

– контекстуальная аналогия (*Au temps du roi Guillemot / Au temps où Berthe filait* – ‘при царе Горохе’).

Таким образом, реалии отражают культурный аспект процесса перевода, который охватывает знания региональной культуры, культуры корпоративной, а также социокультурные знания. Последние представляют собой экстралингвистические компетенции, которыми можно овладеть в рамках программы высшей школы, а также в процессе непрерывного самообразования. Средствами формирования указанных компетенций выступают: просмотр фильмов об этнокультурных особенностях населения страны изучаемого языка, чтение иностранной прессы и научных журналов, написание докладов и реферирование/аннотирование статей на иностранном языке, участие в олимпиадах и языковых конкурсах, участие в международных технических проектах и научных конференциях, контакты с иностранными специалистами и носителями языка посредством сети Интернет (через профессиональные сообщества) и т. д.

Отметим, что приемы перевода (толкования) упомянутых выше реалий применимы и к терминам специальной области знаний.

В качестве примера приведем термины-названия сплавов алюминия: *ALPAX* – ‘силумин, альпакс’ (сплав алюминия с кремнием), *DURALUMIN* – ‘дюралюминий, дюралюмин, дюраль’ (сплав алюминия с медью), *ZICRAL* – ‘зикрал’ (сплав алюминия с цинком), *DURALINOX* – ‘дюралинокс’ (сплав алюминия с магнием). В настоящее время аутентичные французские тексты изобилуют словами и выражениями, заимствованными из английского языка, в результате чего для адекватности перевода на русский язык необходимым условием является наличие даже не билингвальной, а трилингвальной компетенции: *gadget* – ‘техническая новинка’, *soft* – ‘программное обеспечение’, *middleware* – ‘промежуточное программное обеспечение’, *ABS (Anti-Lock Brake System)* – ‘антиблокировочная тормозная система’, *VR (Virtual Reality)* – ‘виртуальная реальность’, *BIM (Building Information Modeling)* – ‘информационное моделирование зданий’. В ходе преподавания иностранного языка нужно инициировать обучающихся к созданию собственных словарей специальных (например, технических) терминов (скажем, «банка или базы терминов») и постоянному их пополнению новыми данными.

Можем констатировать, что технические термины часто возникают путем аббревиации составляющих частей (слов). Использование сокращенных слов характерно для специализированных языков, что позволяет профессионалам экономить время и пространство, а также физические усилия. Поскольку данный феномен также распространен в научно-популярных изданиях и технической документации, студенты нередко испытывают затруднения в понимании значения и переводе аббревиатур из-за отсутствия достаточных языковых и технических знаний. Для успешной расшифровки сложносокращенных единиц необходимо понимать, каким именно способом они образованы. Рассмотрим типы аббревиации во французском языке:

– усечение (*troncation*), т. е. сокращение производящей основы до одного или нескольких слогов (начальных или конечных);

– образование инициальных слов (*siglaison*): алфавитные названия начальных букв составляющих слов и акронимы (образованные начальными слогами производящих основ).

Примеры сложносокращенных слов первого типа: *mécanicien* → *mécano*, *laboratoire* → *labo*, *automobile* → *auto*.

Примеры инициальных слов: *automate programmable industriel* → *API* (‘промышленный программируемый аппарат /робот’), *conception et fabrication assistées par ordinateur* → *C.F.A.O.* (‘компьютерное проектирование и производство’), *modulation d’amplitude* → *MA* (‘амплитудная модуляция /для передачи звукового сигнала на корот-

ких волнах/'), une atmosphère explosible → *ATEX* ('взрывоопасная атмосфера'), un modulateur-démodulateur → *modem* ('модем').

Относительно стандартных аббревиатур следует отметить, что они, как правило, зафиксированы в терминологических словарях, в которых студенты без труда находят их толкование. Однако окказиональные или авторские сокращения могут препятствовать пониманию текста. Перевод единиц подобного рода требует учета ситуативного контекста и экстралингвистических условий. Для облегчения распознавания и расшифровки сложносокращенных слов полезным и эффективным приемом в процессе обучения переводному чтению является регулярная практика создания обучающимися собственных аббревиатур на базе учебного текста или статьи.

Общеизвестно, что язык не стоит на месте, он постоянно развивается, особенно на уровне лексики, непрерывно пополняясь за счет возникновения новых слов. Причем процесс неологизации опережает процесс создания академических словарей, в которые заносятся новые лексические единицы. Именно поэтому при переводе неологизмов словари зачастую оказываются бесполезны. Реальную же помощь в решении проблемы толкования и перевода слов с одного языка на другой приносит знание правил морфологии. Так, при изучении современного французского языка освоению подлежат наиболее продуктивные модели словообразования:

– образование глаголов от английских основ прибавлением окончания **-er**: e-mail ('электронное сообщение, электронная почта') → *emailer* ('отправлять электронное письмо'); zoom ('масштабирование') → *zoomer* ('увеличивать изображение');

– образование глаголов присоединением суффикса **-is** и окончания **-er**: numérique ('цифровая форма') → *numériser* ('переводить в цифровую форму, оцифровывать'), automate ('автомат') → *automatiser* ('роботизировать, автоматизировать'), modèle ('модель') → *modéliser* ('моделировать');

– образование существительных, обозначающих процесс, при помощи суффикса **-ation/-isation**: oxydation ('окисление'), galvanisation ('цинкование'), internétisation ('интернетизация');

– образование существительных ('промышленно-технических терминов') при помощи суффикса **-age**: usinage ('обработка'), laminage ('ламинирование'), soudage ('сварка');

– образование существительных, обозначающих представителя профессии, при помощи суффикса **-iste/-ien/-ant/-eur ('teur')/-aire ('naire')**: infographiste ('художник /специалист/ компьютерной гра-

фики'), *technologiste* ('технолог'), *énergéticien* ('энергетик'), *dirigeant* ('руководящий работник'), *dessinateur-projeteur* ('художник-проектировщик, чертёжник'), *gestionnaire* ('управляющий');

– образование сложных существительных и относительных прилагательных присоединением элемента **-tique/-matique** (полученного путем усечения слова *informatique*): *bio(logie) + (informa)tique* → *biotique* ('биотика, биотический'); *termino(logie) + (informa)tique* → *terminotique* ('терминотика, терминотический'), *urba(nisme) + (informa)tique* → *urbatique* ('«умная» городская среда, автоматизация городских процессов');

– образование существительных и относительных прилагательных при помощи префикса, выражающего степень интенсивности: *méga-entreprise* ('крупное предприятие'), *hyperdynamique* ('гипердинамический'), *ultradur* ('сверхпрочный'), *superabsorbant* ('суперабсорбент'), *superléger* ('сверхлёгкий');

– образование существительных при помощи префикса **-re/-ré**, обозначающего повторение действия: *réorganisation* ('переорганизация'), *recyclage* ('переработка отходов; переподготовка кадров, повышение квалификации');

– образование существительных путем осново- и словосложения: *passe-partout* ('отмычка'), *tourne-à-gauche* ('отвёртка'), *savoir-faire* ('умение, ноу-хау'), *video-gramme* ('видеограмма');

– создание новых слов посредством телескопии (усечением и основосложением одновременно): **poubelle et courriel** → *pourriel* ('спам'), **ludique et logiciel** → *ludiciel* ('программное обеспечение электронных игр'), **clavier et bavardage** → *clavardage* ('чат, общение в чате').

С развитием новых сфер человеческой деятельности в рамках научно-технического, общественного и экономического прогресса, другими словами, с появлением нового контекста, слова способны приобретать различные значения и становиться полисемическими или многозначными. Полисемия (способность слова иметь одновременно несколько значений) представляется одним из самых сложных моментов в подборе соответствующего варианта перевода лексических единиц исходного языка. Рассмотрим, как меняются значения глагола *fournir* (в качестве переходного) в зависимости от его употребления в общественном, правовом, коммерческом, военном и техническом контекстах: *fournir des matières premières* (= *délivrer*) – 'доставлять, поставлять сырьё'; *fournir du blé* (= *produire*) – 'производить зерно'; *fournir des efforts* (= *faire*) – 'делать, прилагать усилия'; *fournir des preuves* (= *présenter, donner*) – 'представлять доказательства'; *fournir une facture* (= *dresser*) – 'выписывать счёт-фактуру/вексель'; *fournir des*

avant-postes (= *déployer/instaurer des gardes*) – ‘выставлять охрану’; *fournir 60 km à l’heure* (= *couvrir*) – ‘проходить 60 км в час’; *fournir l’accès à Internet* (= *offrir une connexion à Internet*) – ‘обеспечивать доступ/выход в интернет, быть интернет-провайдером’.

В случае, когда новое значение присваивается уже существующей лексеме, мы имеем дело с семантической неологизацией. Это касается слов *site*, *navigation*, *portail*, *surfer*, *menu*, *souris*, *pirate*, которые в сфере информационных технологий приобрели специфическое значение благодаря расширению области референта. Стоит заметить, что данное расширение значения идет параллельно с развитием многозначности лексической единицы. Для преодоления трудностей, связанных с регулярной полисемией и семантической неологизацией (являющейся частным случаем первой), при обучении профессионально-ориентированному чтению и переводу большое значение, по нашему мнению, имеет систематическая практика анализа (идентификации и подбора) контекстуальных значений слов.

Таким образом, залогом успешного обучения переводному чтению текстов по специальности является методичное выполнение тренировочных упражнений, нацеленных на преодоление упомянутых в статье лексических трудностей.

Тот факт, что работа с текстами профессиональной направленности связана с реализацией различных аспектов, позволяет сделать вывод о комплексном характере профессионально-языковой компетентности. Структура последней представляет собой комбинацию языковых, культурных (лингвокультурологических, социокультурных) и специальных или профильных (в нашем случае – технических) компетенций, которые должны формироваться и развиваться параллельно в рамках интегративного подхода.

Список использованной литературы

1. Гак, В. Г. Языковые преобразования / В. Г. Гак. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.

2. Dalügge-Momme, Natacha. Aspects culturels de la traduction technique / Natacha Dalügge-Momme // Traduire [En ligne]. – 2008. – № 217. – P. 5–13. – Режим доступа : <http://journals.openedition.org/traduire/959>. – Дата доступа: 03.09.2022.

3. Нестерова, И. А. Перевод реалий и терминов с французского языка [Электронный ресурс] / И. А. Нестерова // Энциклопедия Нестеровых. – Режим доступа : <http://odiplom.ru/lab/perevod-realii-i-terminov-s-francuzskogo-yazyka.html>. – Дата доступа: 09.09.22.

4. Reboul, Sandrine. L'essor contemporain de l'élément linguistique / Sandrine Reboul // Linx [En ligne]. – 1996. – № 8. – p. 53-70. – Режим доступа : <http://journals.openedition.org/linx/1143>. – Дата доступа: 05.09.2022.

УДК 821.111.09-21

Н. Н. Коноплева

(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов)

СЛОЖНОСТИ ПЕРЕВОДА НОВОАНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ

Целью данной статьи стало рассмотрение смысловых отклонений при переводе трагедии У. Шекспира «Макбет», что ранее не было предметом исследования. Семантические девиации обусловлены несколькими взаимосвязанными причинами: неадекватный выбор значения переводного слова; изменение коннотативной окраски слова по сравнению с более ранними стилистически нейтральными вариантами значения; игнорирование специфических реалий и макроконтекста трагедии. Все эти факторы вместе взятые приводят к искажению смысла оригинала.

Новоанглийские тексты, которым насчитывается почти пять веков, безусловно, представляют значительные трудности для перевода. Это в равной степени относится как к малоизвестным произведениям, так и к признанным классическим образцам. Центральная проблема, рассматриваемая в статье – семантическая, связанная со смысловыми оттенками значений слов. Считается, что это вызвано обилием неологизмов, используемых Шекспиром. Между тем, исследователи отмечают, что у Шекспира новых слов всего около пяти процентов. Впечатление обильного словотворчества создается во многом благодаря новым значениям известных слов, претерпевшим изменения на временном протяжении. А таких слов, по нашим наблюдениям, в трагедии достаточно много.

Обратимся к первому акту трагедии «Макбет», где передача оценочности поступков главного героя во многом зависит от понимания переводчиками концептуальной стороны трагедии. Рассмотрим некоторые типичные случаи словоупотребления. Так слово

solicit встречается в той сцене трагедии, где Макбету предсказана возможность стать королем. Он пытается оценить возможные последствия такого развития событий с моральной точки зрения. Макбету бы хотелось занять нравственно нейтральную позицию, но интуитивно он понимает, что это невозможно:

*This supernatural soliciting
Cannot be ill; cannot be good* [I; Акт I, sc. 3]

Посмотрим, как оценивают эту этическую ситуацию переводчики. Нами были выбраны наиболее известные, по праву считающиеся лучшими, переводы С. М. Соловьева, М. М. Лозинского, Ю. Б. Корнеева, Б. Л. Пастернака [2–5]:

*Нет, этот сверхъестественный призыв
Ни зол, ни добр.
(С. М. Соловьев)*

*Чудесный этот зов таить не может
Ни зла, ни блага.
(М. М. Лозинский)*

*Быть ни добром, ни злом не может этот
Призыв потусторонний.
(Ю. Б. Корнеев)*

*Те сверхъестественные поощренья
Не могут быть ни к худу, ни к добру
(Б. Л. Пастернак).*

Отглагольное существительное *soliciting* характеризует воздействие, производимое сверхъестественными злыми силами (ведьмами) на Макбета. В переводе встречаем такие слова, как *призыв*, *зов*, *поощренья*. Первые два существительные в данном контексте не имеют никакой выраженной коннотации, последнее же слово – *поощренья* – подчеркивает побудительный характер со стороны темных сил. Но в силу позитивного начала, заключенного в его значении, так как поощрять следует только благие поступки, оно, с нашей точки зрения, не совсем уместно. Ведь действия ведьм носят явно выраженный подстрекательский характер, и значение глагола

solicit – ‘подстрекать’ обозначает действие, ‘направленное на достижение цели помимо воли субъекта’, что зафиксировано в словаре наряду со значениями ‘настойчиво просить; добиваться, домогаться’ [6, с. 297]. Таким образом, в данном контексте то значение, которое изначально не было основным, выдвигается на первый план. Конечно, Макбет сам не хочет воспринимать вмешательство злых сил как подстрекательство, но именно их настойчивость заставляет его поверить в то, что ему суждено взойти на трон. Нельзя отрицать, что в переводе очень сложно отобразить эту сложную игру мотивов.

В следующем случае (*success*) также произошло реструктурирование значений, но оно более отчетливо, так как это слово чаще встречается в повседневной языковой практике. В обоих случаях выбор неточного варианта концептуально изменяет суть трагедии. Макбет продолжает размышлять о том, как начинают сбываться предсказания злых сил.

*If ill // Why hath it given me earnest of success
Commencing in a truth? I am Thane of Cawdor.*

*Когда он зол, зачем
Он сразу мне послал залог успеха
И с правды начался? Я – тан Кавдорский
(С. М. Соловьев)*

*Если в нем есть зло,
Зачем он мне вручил залог успеха,
Начав правдиво. Я – Кавдорский тан.
(М. М. Лозинский)*

*Будь он злом, / Он не послал бы мне залог успеха,
Начавшись правдой. Я – Кавдорский тан.
(Ю. Б. Корнеев)*

*Они не к худу: в этих предсказаниях
Скрывалась правда. Я – Кавдорский тан.
(Б. Л. Пастернак).*

Ключевое сочетание *earnest of success* единодушно переводится как ‘залог успеха’. *Послать залог* – не слишком нормативно с точки зрения лексической сочетаемости, но еще менее удачно ска-

зять *вручить залог успеха*, так как можно послать не залог, а задаток. В последнем переводе никак не отражаются мучительные переживания главного героя, сказано лаконично *не к худу*. *Success* в значении ‘удачное мероприятие’ предполагает все же наличие некоторых усилий, направленных на его достижение. Сравним это значение с тем, которое кроется в письме Макбета своей жене: *They met me in the day of success*, что связано с его военной победой. Точнее было бы сказать ‘удача’. В этимологическом словаре первым названо значение ‘issue, result – исход’ [7, с. 420]. Перевод ‘успех’ был бы правомерен, если бы Макбет имел в виду собственные действия, направленные на захват трона, но этот монолог завершается его решением не вмешиваться в дела судьбы, которое он, впрочем, вскоре переменит. Слово *success* может иметь еще одно значение – ‘succession (последовательность)’ от глагола ‘succeed’, то есть последовательность в той цепи событий, о которой пророчествовали ведьмы.

Коннотативные замены существенно искажают то, что происходит в трагедии. Главный герой находится в нетерпеливом ожидании: он хочет, чтобы злые силы открыли ему, откуда они знают, что с ним случится. Прилагательное *strange* употребляется в привычном значении ‘незнакомый, неизвестный; странный, необычный, чудной’ [6, с. 378]. Такие же значения зафиксированы в Оксфордском этимологическом словаре: ‘foreign, alien, belonging to another place’ [7, с. 465].

*Say from whence
You owe this strange intelligence?*

*Откуда у вас такие мысли странные
(С. М. Соловьев)*

*Кто наделил вас
Таким чудесным знаньем?
(М. М. Лозинский)*

*Откуда почерпнули
Вы мысли столь нелепые
(Ю. Б. Корнеев)*

*Откуда ваши сведения?
(Б. Л. Пастернак)*

Дословный перевод *странные* передает значение верно. *Неленые* – подчеркивает, что Макбет не принимает еще эту мысль как собственную, она ему пока ‘посторонняя’, что на этом этапе соответствует его внутреннему ощущению. В последнем переводе оценочное прилагательное опущено, а *чудесной* такую новость Макбет до воцарения никогда не считал, что, на наш взгляд, существенно искажает происходящее.

Speak, I charge you, –

требуется он ответа от ведьм в самой решительной форме. Макбет еще не отошел от пыла битвы, где все его приказы выполнялись беспрекословно. В этимологическом словаре подчеркивается, что глагол *charge* имел значение ‘lay a duty or command upon – вменить в обязанность, приказывать’ [7, с. 71]. Эта настойчивость передается недостаточно энергично: *говорите, ответьте, отвечайте, скажите*.

Незнание некоторых реалий не позволяет понять содержание сказанного главным героем.

*Two truths are told
As happy prologues to the swelling act
Of the imperial theme.*

*Их предсказанья дважды оправдались
Уже пролог разыгран царской драмы;
Она растет.
(С. М. Соловьев)*

*Сказаны две правды,
Как бы пролог к торжественному действию
Владычества
(М. М. Лозинский)*

*Уже сбылись
Два предвещанья – два пролога к драме
Монаршей власти
(Ю. Б. Корнеев)*

*Две истины сбылись
Вводящие к предвестью высшей власти.
(Б. Л. Пастернак)*

В этих строчках используется театральная терминология. В Оксфордском издании отмечается, что *swelling act* означает ‘magnifying, exalting – as the act develops and expands – увеличивающийся, расширяющийся – поскольку действие в пьесе развивается’ [8, с. 106]. Более обстоятельное объяснение находим в другом комментированном издании: этот театральный термин означает ‘part of the play in which a small event becomes something bigger – часть пьесы, в которой незначительное событие получает дальнейшее развитие’ [9, с. 22]. Таким образом, становится понятным, что пророчества – завязка будущих драматических событий. Оба предсказания предвещают Макбету королевский трон. Надеясь на самый благоприятный для себя исход, Макбет торопится к королю.

В первом переводе эта мысль выражена стилистически не совсем удачно, но более точно, чем в других переводах: *она* (драма – Н.К.) *растет*. В остальных вариантах из-за витиеватости выражений можно только догадываться, о чем идет речь: *пролог к торжественному действию владычества, два пролога к драме монаршей власти, вводящие к предвестью высшей власти*.

Таким образом, семантические оттенки значения оказывают существенное влияние на понимание происходящих событий, поступков и мотивов главного героя. Поиск наиболее адекватных вариантов перевода – долгий путь, приближающий читателя к постижению текста оригинала.

Список использованной литературы

1. New Arden Shakespeare. Macbeth / W. Shakespeare. – London : Methuen & Co, 1957. – 207 p.

2. Шекспир, В. Избранные сочинения / пер. с англ. С. М. Соловьева / В. Шекспир – М.-Л. : Детиздат, 1938. – С. 191–314.

3. Шекспир, В. Избранные произведения / пер. с англ. М. М. Лозинского. – М.-Л. : Изд-во худ. лит-ра, 1950. – С. 502–647.

4. Шекспир, У. Макбет. Антоний и Клеопатра. Кориолан. / пер. с англ. Б. Л. Пастернака / У. Шекспир. – М. : Изд-во АСТ, 2001. – С. 5–128.

5. Шекспир, У. Полное собрание сочинений : в 8 т. / Пер. с англ. Ю. Б. Корнеева / У. Шекспир. – М. : Искусство, 1960. – Т. 7. – С. 1–110.

6. Новый большой англо-русский словарь / под ред. Ю. Д. Апресяна. – Т. 3. – М. : Русский язык, 1993. – 397 с.

7. Oxford Concise Dictionary of English Etymology. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 552 p.

8. The Oxford Shakespeare. Macbeth. /ed. by Nicholas Brooke / William Shakespeare. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 249 p.

9. Shakespeare, William. Macbeth. / ed. by Bernard Lott / William Shakespeare/ – Moscow: Progress Publishers, 1977. – 253 p.

УДК 81'44

А. В. Кюрегина

*(Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт», Москва)*

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ И БИОЭТИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Статья исследует английские и русские названия, возникшие из-за того, что общество осознает необходимость корректировки образа жизни для решения экологических и биоэтических проблем. Установлено, что в экологических и биоэтических наименованиях используются морфологические и лексические единицы, уточнения, противопоставления, оксюмороны, каламбуры, указывающие на следование природоохранным принципам, аффиксации и слияния, позволяющие создать эффективные окказионализмы. Выявлено, что в англоязычных наименованиях нет выраженной тенденции к использованию заимствований, тогда как в русском языке вследствие языковых и неязыковых факторов применяются англицизмы.

В настоящий момент стало очевидно, что решение экологических проблем требует не только совершенствования технологий, но и корректировки повседневного образа жизни людей. Это обусловлено тем, что, во-первых, многие глобальные проблемы современности в наибольшей степени связаны с типом питания людей (в 2021 году спецпредставитель президента РФ по вопросам цифрового и технологического развития Д. Песков подчеркнул, что учет углеродного следа может быть распространен на животноводство в виде налога на мясо [1], с использованием одноразовых товаров, с выбором транспорта, то есть с повседневными привычками, во-вторых, принятие во внимание нужд не только людей, но и животных, зачастую стоящее за изменени-

ем повседневных привычек, стремление сохранить их среду обитания естественным образом означает более бережное и ответственное отношение к природе. Несомненно, понимание необходимости выстраивания приоритетов, связанных с ценностным отношением к природе, и процесс его развития должны отражаться в языке.

Мы выявили, что в исследованиях проблем на стыке языка и природоохраны внимание уделяется переводу экологической терминологии [2; 3], неологизмам, связанным с развитием биоэтической культуры [4; 5], вопросам языковой экологии и эколингвистики [6; 7]. В настоящем исследовании мы выявим особенности наименований, связанных с целенаправленной корректировкой образа жизни, в русском и английском языках.

Известно, что в англоязычном мире, начиная с 1980-х годов обозначилась тенденция, связанная с целенаправленным отказом от причинения вреда природе и живым существам. В языке она проявилась во все более широком использовании полуаффиксов *-free* и *-friendly*, например, *fur-free*, *leather-free*, *cruelty-free*, *ozone-friendly*, *animal-friendly*. Примечательно, что в английском языке полуаффикс *-free* используется не только в быту, но и в маркировке товаров и в названиях организаций и кампаний, таких как *Fur-free Alliance*, *Cruelty-Free International*. В русском же языке, как нам удалось установить, часто встречается прямой перенос английского наименования. В качестве примеров приведем заголовки статей в СМИ «Нам всем стоит начать выбирать *cruelty-free* косметику – и вот почему» [8], «Что такое *cruelty-free* косметика» [9]. Очевидно, это связано не только с тем, что первая появившаяся на российском рынке продукция с данным обозначением была импортной и, соответственно, имела маркировку на английском языке, но и с тем, что в русском языке отсутствуют структуры, подобные полуаффиксам и *-free* и *-friendly*, поэтому лаконичная и эффектная передача данных понятий оказывается затруднительна. Наконец, распространенное в русскоязычной культуре написание этих слов по-английски может быть связано с узнаваемостью данных понятий, с тем, что они вошли в обиход именно в таком виде.

Между тем, мы нашли и такие наименования с указанными полуаффиксами, которые переводятся на русский язык путем калькирования, как то кампания *Meat-free Monday* – ‘понедельник без мяса’. Нам представляется, что выбор данной формы переводческого решения обусловлен его первичным использованием не для маркировки, а в устной и письменной речи, а также легкостью нахождения русского соответствия при таком употреблении.

Закономерно, что в связи с ростом спроса на товары, изготовленные без причинения вреда живым существам и окружающей среде, интерес представляют особенности наименования соответствующих товаров, компаний и брендов. Прежде всего отметим широкое использование в них слова *green* («зеленый») в значении созданный в гармонии с природой. Об этом свидетельствуют наименования зарубежных организаций *Greener Jobs Alliance*, *Green Vegans*, предприятий общественного питания *Green & Vegan*, *The Green Genie*, российских производителей растительной продукции *Vegagreen*, *Green Idea* и *Green Milk* и многие другие. В данном случае обращает на себя внимание тот факт, что даже у отечественных компаний слово «зеленый» пишется по-английски – *green*. Очевидно, это в большой мере обусловлено тем, что до сих пор в российском массовом сознании с природоохраной ошибочно ассоциируется название известной международной организации *Greenpeace* (хотя по факту в настоящее время вопросам корректировки образа жизни она уделяет лишь незначительное внимание, а распространенное связывание этой организации с призывами к смене образа жизни вызвано тем, что ее создатель Пол Уотсон требовал именно этого, но затем ее политика изменилась [10]). А слово «зеленый», хоть и ассоциируется с природой, но имеет более обобщенную и отвлеченную семантику. Поэтому при выборе названия товаров и брендов, целевая аудитория которых состоит прежде всего из экологически и биоэтически ориентированных потребителей, ставка может делаться на лексические элементы, являющиеся индикатором соответствия продукции их ценностям и приоритетам, и таковым в данном случае оказывается англоязычный элемент *green*.

Далее выделим как русские, так и английские названия, указывающие на то, что при производстве товаров соблюдаются принципы гуманного отношения к живым существам, например, бренд одежды *Ethcs*, обувь *Vegetarian Shoes*, кондиционер *Veganese*, модель шубы из искусственного меха «*Одобрено норками*», компания по производству продуктов питания *ВегановЪ*, линейка мороженого, сделанного из растительных продуктов, «*Экзотичное и этичное*». Среди названий товаров, подчеркивающих следование биоэтическим ценностям, особого внимания заслуживают те, которые обращают внимание на свое отличие от аналогичных традиционных продуктов, связанных с причинением вреда живым существам. В качестве примеров приведем компании по производству растительных белковых продуктов *Beyond Meat* и *Imagine Meats*, бренд безмолочного мороженого *Vice-cream*, имитацию

рыбы *Fish-free tuna*, растительные сосиски *Not dogs*, линейки по производству растительных аналогов животных продуктов *Not Milk, Not Mayo, Not burger, Zero meat, Zero egg, Nemoloko, Немясо, Нерыба*, кондитерские изделия *Flora not Fauna, Веганский тирамису*. То есть в подобном роде наименованиях используется противопоставление – *Not milk, Not Mayo, Not Burger, Немолоко, Flora not Fauna, Немясо, Нерыба*. Кроме того, применяется уточнение – *Imagine Meats, веганский тирамису*. В названиях английских брендов встречаются каламбуры (*hot dogs – not dogs, ice-cream – vice-cream*), а также оксюмороны (*fish-free tuna – ‘тунец без рыбы’, plant-based fish burgers – ‘растительные рыбные бургеры’*).

Также при знакомстве с брендами и линиями товаров, связанных с ценностным отношением к живым существам, внимание на себя обращают производители, которые в наименованиях своей продукции акцент делают на сырье, дающее возможность уменьшить вред природе. Примером могут служить зарубежные бренды *Hippeas, Tofurkey, Oatly*, российские *Сойка, Овсяша* и другие. Как следует из названий торговых марок *Oatly, Сойка, Овсяша*, корневые морфемы и продуктивные аффиксы образуют окказионализмы, при этом они имеют выраженный разговорный характер, что способствует их яркости и легкости запоминания. Наименования *Hippeas* и *Tofurkey* же образованы путем слияния слов *hip* (‘модный либо характерный для хиппи’) и *chickpeas* (‘нут’), *tofu* (‘тофу’) и *turkey* (‘индюшка’), что призвано, с одной стороны, указать на главный компонент продуктов, с другой – показать их инновационность в случае с первым и изначальный продукт, для которого создана альтернатива в ситуации со вторым.

Наконец, обратим внимание на то, что в связи с ростом экологических и биоэтических ценностей происходит пересмотр отношения и подхода к ранее существовавшим предметам действительности. Так, слова *pleather, fake fur, кожзаменитель*, и особенно выражения типа «шуба из чебурашки», «обувь из клеенки» до недавнего времени подразумевали дешевый продукт низкого качества, подделку и имели отрицательную коннотацию. В наше же дни спрос на товары, не предусматривающие лишение жизни живых существ, развитие технологий, дающее возможность произвести высококачественную продукцию без животных компонентов, привели к тому, что появились наименования, которые воспринимаются нейтрально или даже имеют положительную коннотацию – *eco-fur, eco-leather, эко-мех, эко-кожа* и т. д.

Таким образом, увеличение спроса на товары, изготовленные без причинения вреда окружающей среде и живым существам, породило большое количество новых названий как за рубежом, так и в России. Если в англоязычной культуре при выборе таких наименований чаще всего используются характерные для английского языка выразительные средства и приемы, без обращения к заимствованиям, то в русском есть тенденция прибегать к последним, и она выражается как в написании русских слов на латинице, так и в использовании англицизмов российскими производителями. Это может быть связано и с большей лаконичностью английского языка, и с известностью некоторых обозначений и названий на английском, и со стремлением указывать торговую марку на языке международного общения ввиду глобализации, и с историческими предпосылками, заключающимися в том, что длительное время импортные товары считались более качественными, чем российские. Между тем, в наши дни такая тенденция может способствовать укреплению мнения, что экологические и биоэтические ценности это нечто заимствованное, чужеродное, и, соответственно, негативному их восприятию. Поэтому перспективными направлениями дальнейшей работы нам видится исследование того, каким образом целесообразно использовать языковые средства русского языка для выбора эффективных наименований, и изучение имеющейся положительной и отрицательной истории экологических и биоэтических наименований в разной культурной среде.

Список использованной литературы

1. Эксперт считает, что в России могут ввести налог на мясо для сдерживания изменений климата. – Режим доступа: <https://tass.ru/ekonomika/12055109?ysclid=18am57tbi382106894>. – Дата доступа: 30.08.2022.
2. Докуто, Б. Б. Особенности и способы перевода терминов экологии / Б. Б. Докуто, А. С. Козинец, Я. О. Овечьян // Материалы международной научно-практической конференции. Новороссийский институт (филиал) АНО ВО МГЭУ. – Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2018. – С. 41–44.
3. Черепанова, А. А. Проблема адекватности перевода английской экологической терминологии на русский язык / А. А. Черепанова, Е. Ю. Филатова // Успехи в химии и химической технологии. – 2019. – Том XXXIII. – № 12. – С. 57–59.

4. Кюрегина, А. В. Неологизмы английского языка, связанные с развитием экологической и биоэтической культуры социума / А. В. Кюрегина // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 6. – С. 129–133.

5. Петрова, Е. Е. Английские неологизмы, обозначающие виды этического питания / Е. Е. Петрова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4. – С. 139–141.

6. Басинская, М. В. Исследование лексико-семантических особенностей экологического дискурса в рамках языковой экологии / М. В. Басинская // Вестник МГЛУ. – 2014. – Выпуск 20 (706). – С. 32–41.

7. Иванова, Е. В. Экологическое сознание и эколингвистика / Е. В. Иванова // Вестник ЧГПУ. – 2012. – № 7. – С. 252–262.

8. Шабанова, А. Нам всем стоит начать выбирать cruelty-free косметику – и вот почему. / А. Шабанова [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.vogue.ru/beauty/nam-vsem-stoit-nachat-vybirat-cruelty-free-kosmetiku-i-vot-pochemu?ysclid=1803h818pd804267458>. – Дата доступа: 02.09.2022.

9. Что такое cruelty-free косметика [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.garnier.ru/blog/cruelty-freekosmetika?ysclid=1803kcmze8943323005>. – Дата доступа: 02.09.2022.

10. Пол Уотсон предлагает Гринпис стать веганским [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vita.org.ru/new/2016/nov/13.htm>. – Дата доступа: 10.09.2022.

УДК 811.133.1'233

М. Н. Левченко

(Московский государственный областной университет, Москва)

НЕМЕЦКИЙ ВИДОИГРОВОЙ ДИСКУРС: ГРАММАТИЧЕСКИЙ И СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В настоящей статье рассматриваются специфические языковые характеристики видеоигрового дискурса в германских языках. На основе таких методов исследования, как лингвистический метод, дистрибутивный и сравнительный анализ, а также описательный метод, доказываемся, что уникальными лингвистическими характеристиками немецкого игрового видеодискурса можно назвать его относительную стилистическую нейтральность и его

приближенность к разговорному стилю в большей степени, чем к какому-либо другому. Грамматически довольно ярко выражена фамильярность, представленная интенсивным использованием местоимений первого и второго лица и безличного местоимения тап, наблюдается опускание вспомогательных глаголов и артиклей, упрощение или полное устранение пунктуации, написание имён существительных и собственных или первых слов предложений с большой буквы.

Учитывая стремительное развитие видеоигровой индустрии и важность видеоигр в рамках современной популярной культуры, можно с уверенностью утверждать, что видеоигры имеют определённую значимость и для науки в целом и для лингвистики в частности. Нельзя сказать, что исследование дискурса видеоигр с точки зрения лингвистики в настоящий момент зашло далеко, но в него уже внесли свой вклад некоторые западные и отечественные исследователи. Теоретическую базу данного исследования составляют труды таких исследователей, как К. В. Богданова [1], Е. Н. Галичкина [2], П. А. Горшков [3], О. В. Грановская [4], Р. Е. Иванов [5], П. Е. Кондрашов [6], А. Б. Кутузов [7], А. С. Пташкин [8], E. Aarseth [9], A. Ensslin [10].

Объектом исследования является видеоигровой дискурс в немецком языке.

Предмет данного исследования – специфические языковые характеристики немецкого и английского видеоигрового дискурса.

Цель данной работы – выделить и проанализировать языковые особенности современного немецкоязычного видеоигрового дискурса

Для решения поставленных задач в статье, в частности – рассмотрения грамматических и стилистических характеристик дискурсов, были применены следующие методы: методы лингвистического, дистрибутивного и сравнительного анализа, а также описательный метод.

Согласно Большому энциклопедическому словарю, видеоигра (или компьютерная игра) – это техническая игра, в которой игровое поле и происходящие в игре процессы находятся под управлением компьютера и используются изображения, сгенерированные электронной аппаратурой, выводимые на экран дисплея. Другими словами, видеоигра является электронной игрой, которая базируется на взаимодействии человека и устройства посредством визуального интерфейса, например телевизора, монитора компьютера или телефона [11].

Как и разные другие, связанные с субкультурами дискурсы, видеоигровой дискурс обладает уникальными характеристиками. Современные исследователи выделяют различные особенности видеоигрового дискурса.

Например, Е. Н. Галичкиной [2] выделяются следующие черты: виртуальность, дистантность, опосредованность, креолизованность текстов, комбинированная природа, статусное равноправие участников, специфическая этика, наличие гипертекста, использование электронного сигнала как канала коммуникации и эмодзи для передачи эмоций, высокая степень проницаемости. Несколько иную классификацию предложил А. Б. Кутузов [7]. Видеоигровому дискурсу, отмечает автор, присущи следующие характеристики: дистантность, гипертекстуальность, цифровой канал передачи сигнала, частичная или полная анонимность участников, сетевая структура, мультимедийность, устно-письменный характер коммуникации, иллюкутивность.

Видеоигры подразделяются на множество разных жанров и, вследствие этого, содержат разные по своей природе и характеристикам тексты [11]. К основным жанрам онлайн-игр можно отнести: массовые многопользовательские онлайн-РПГ, массовые многопользовательские онлайн-шутеры от первого лица, массовые многопользовательские онлайн-стратегии и многопользовательские онлайн-боевые арены. Ключевыми характеристиками данных жанров являются крайне большое число игроков и играющий значительную роль элемент соревнования (иногда командной работы и взаимовыручки со стороны игроков) и развития или изменения персонажа (или персонажей) игрока.

Настоящее исследование фокусируется на тексте, опубликованном в электронном издании, относящемся к трёхмерному многопользовательскому онлайн-шутеру от первого лица «Counter Strike: Global Offensive» [12], новейшую часть видеоигровой серии Counter Strike, в которой игроки разделяются на две команды – команду войск спецназа и команду террористов – и соревнуются друг с другом в режиме одиночной битвы в формате «бой насмерть» и различных командных режимах, таких как разминирование бомбы, спасение заложников, гонка вооружений, уничтожение объекта и прочих в обычном режиме (без получения внутриигрового ранга и соревнования с другими игроками) и соревновательном режиме (с соревнованием по рангу с другими игроками).

Грамматические характеристики современного немецкого видеоигрового дискурса

Для немецкого видеоигрового дискурса характерны определенные грамматические признаки – типичные для молодёжного разговорного языка, что можно наблюдать на примере рассматриваемой в данной работе статьи-инструкции. Так, в статье-инструкции используются риторические вопросы и придаточные предложения, схожие по конструкции и содержанию с прямой вербальной разговорной речью: *Das wichtigste zuerst – **eigentlich ja nicht aber irgendwie schon?**... Natürlich braucht die Maus ein Zuhause – **was eignet sich dazu also besser als ein Mauspad?*** Также применяются разговорные составные слова, инкорпорирующие слова из разных стилей: *Gaming-Mäusen – Tastaturen – Monitoren – sonstwas – etc – blabla.*

Для видеоигрового дискурса также характерна фамильярность. В данной статье-инструкции она грамматически выражена посредством интенсивного применения местоимений и глаголов второго лица единственного и множественного чисел по отношению к читателям статьи: ***Du** willst mit Counter-Strike: Global Offensive anfangen (oder hast gerade angefangen) und **weißt** nicht, wie **du dich** verbessern **kannst** oder wie **du** am besten **spielst**. In unserem Anfängerguide zu CS:GO erklären wir **dir**, worauf es ankommt und was **du** machen **kannst**, um **dich** im Spiel zurecht zu finden und zu verbessern.* Автор статьи также периодически использует местоимения первого лица для обозначения себя, а при обращении к аудитории иногда использует местоимение *man* для обозначения игроков, что также является грамматическим проявлением фамильярности, неформальности и близости автора и аудитории как представителей одной субкультуры: *Was **ich** damit eigentlich sagen will: **man** braucht nicht zwingend ein Mauspad, Hauptsache **man** findet eine passende Oberfläche* [12].

Несмотря на то, что для видеоигрового дискурса типичны краткие или неполные предложения, в анализируемой статье чаще всего используются довольно информативные и сложные предложения: *In den Spieleinstellungen wird alles wichtige von Counter-Strike: Global Offensive wie etwa Tastenbelegung und Grafikeinstellungen festgelegt. Das meiste ist kein Problem, allerdings gibt es einige Stolpersteine. Im nachfolgenden sind alle Menüpunkte sowie Hinweise und Empfehlungen dafür aufgelistet* [12]. Использование сложных предложений в данном случае объясняется жанром – для журнальных статей характерен язык, гораздо более стандартизированный, чем тот, который обычно применяется во внутриигровых чатах или тематических форумах, где максимальная краткость и информативность языка играют главную роль.

В дискурсе также сравнительно немного аббревиатур, которыми обозначаются названия внутриигрового оружия, только иногда касаясь непосредственно геймерской терминологии: *SMGs wie die UMP-45 oder die MP-7 bieten sich dazu an, denn diese sind relativ günstig und machen guten Schaden... Als Terrorist versucht man die Bombe zu legen, als CT möglichst viele Terrors zu töten... Er wird als CT selten eingesetzt, da er dort \$600 kostet (auf der T-Seite nur \$400)* [12].

Таким образом, грамматический анализ статьи-инструкции позволяет заключить, что немецкий видеоигровой дискурс обладает сравнительно небольшим количеством уникальных грамматических характеристик. В определённой степени дискурс характеризуется такими явлениями, как неформальность и фамильярность, грамматически выраженным частым применением личных местоимений второго лица и безличных местоимений при обращении игроков друг к другу (*ihr, du, man*), а также стремлением к максимальной краткости и информативности.

Стилистическая специфика современного немецкого видеоигрового дискурса

Любой дискурс сложно охарактеризовать с точки зрения стилистической специфики. Это связано с тем, что видеоигры и смежные темы обсуждаются разными группами людей, не только непосредственно игроками, но и разработчиками, маркетологами, журналистами, политиками, исследователями и другими. В связи с этим видеоигровому дискурсу присущи разные стили, меняющиеся в зависимости от речевого контекста, в который погружено обсуждение. Текст рассматриваемой в работе статьи относится по большей мере к разговорному стилю и, в меньшей мере, к стилю журналистики.

Согласно Е. Г. Ризель и Е. И. Шендельс разговорный функциональный стиль характеризуют: непринуждённость общения, эмоциональность и субъективность, конкретность и выразительность, склонность к юмору и краткости [13]. Характерной чертой разговорного стиля также можно назвать неологизмы и, в частности, термины сленга субкультуры. В рассматриваемой статье-инструкции они представлены в большом количестве: *Weil die Frage welches **Equip**, also Monitor, Maus, Tastatur, Mauspad etc. eine ziemlich große Debatte ist... Das ist vielleicht noch der Punkt bei dem „**Gaming-Hardware** ist wichtig!!!“ am ehesten zutrifft....* Также в тексте довольно много характерных для видеоигрового дискурса англицизмов, которые зачастую пересекаются с жаргоном языка геймеров: *Eine andere Taktik als **Counter-Terrorist** ist der sog. **Juggernaut**, d.h. dass man selbst Rüstung kauft und sich von einem **Teammate** eine **Five-SeveN** legen*

*lässt... Anstelle einer **Eco** kann man auch einen **Forcebuy** versuchen, d.h. man kauft alles ein was möglich ist (Üblicherweise Kevlar oder Kevlar+Helm, UMP-45 und 1-2 Granaten)... Eine Besonderheit von CS:GO ist es, dass jede Waffe ein anderes **Spray-Pattern** hat [12].*

Для разговорного стиля также характерно применение «слов-паразитов», таких как частицы, модальные слова, вопросительные слова и т. д.: *Das wichtigste zuerst – **eigentlich ja nicht aber irgendwie schon?**.. **Natürlich** kommt es hier auch auf den persönlichen Geschmack an.* Эмоциональность в тексте выражается с помощью множества восклицательных предложений: *«Du solltest dein Fadenkreuz immer auf Kopfhöhe des Gegners – nicht höher und nicht niedriger!*

Для стиля журналистики характерны такие черты, как объективность, точность, полноценность и актуальность. Точность и информативность проявляется в анализируемой статье с точки зрения стилистики в виде ёмких заголовков для разных разделов статьи: *Vor dem Spielen; Der „Arbeitsplatz“; Im Spiel; Das Defuse-Kit.* В отличие от стандартных журналистских статей в анализируемом тексте довольно мало фразеологизмов. Отметить удалось лишь фразеологические сочетания и сращения, такие как *aussichtslos sein* – ‘быть бесперспективным’; *Stolperstein* – ‘камень преткновения’; *den Überblick behalten* – ‘удерживать обзор’. Все они носят нейтральную стилистическую окраску и не выполняют в тексте значительных стилистических функций.

Ещё одной характеристикой функционального стиля журналистики является номинальность. В данной статье над глаголами преобладают имена: *In den **Spieleinstellungen** wird alles **wichtige** von **Counter-Strike: Global Offensive** wie etwa **Tastenbelegung** und **Grafikeinstellungen** festgelegt... **He-Granate** steht für **Hochexplosiv-Granate**, und das ist auch **ihr** (fast) **einzig**er **Zweck**... Einer der **wichtigsten Faktoren** um ein **Match** in **Counter-Strike: Global Offensive** zu gewinnen ist das **Teamplay**, also das **Zusammenspiel** der **einzelnen Teammitglieder** [12].*

Итак, лингвистический анализ немецкого видеоигрового дискурса позволяет заключить о нём следующее:

1. С точки зрения жанровой специфики современный немецкий видеоигровой дискурс характеризуется в первую очередь неформальностью, краткостью и информативностью, в значительной степени привязан к геймерскому языку.

2. Данный дискурс не обладает большим числом уникальных грамматических характеристик. В нем прослеживается тенденция к

краткости и информативности; данной цели зачастую служит опускание вспомогательных глаголов и артиклей, упрощение или полное устранение пунктуации, опускание написания имён существительных и собственных или первых слов предложений с большой буквы. Грамматически довольно ярко выражена фамильярность, представленная интенсивным использованием местоимений первого и второго лица и безличного местоимения *man*.

3. С учетом стилистического аспекта немецкий видеоигровой дискурс можно охарактеризовать как прямолинейный, информативный, неформальный, разговорный, в определённой мере фамильярный. Уникальными лингвистическими характеристиками немецкого игрового видеодискурса можно назвать его относительную стилистическую нейтральность и его приближенность к разговорному стилю в большей степени, чем к какому-либо другому.

Список использованной литературы

1. Богданова, К. В. Англоязычный дискурс ролевых видеоигр: интертекстуальный аспект / К. В. Богданова // *Rhema. Рема*. – 2017. – № 2. – С. 27–40.

2. Галичкина, Е. Н. Характеристики компьютерного дискурса / Е. Н. Галичкина // *Вестник Оренб. ун-та*. – 2004. – № 10. – С. 55–59.

3. Горшков, П. А. Сленг хакеров и геймеров в интернете: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / П. А. Горшков; Московский государственный областной университет. – М, 2007. – 19 с.

4. Грановская, О. В. Характеры и жанры видеоэкранных игр / О. В. Грановская (и др.) // *Новые аудиовизуальные технологии*. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 488 с.

5. Иванов, Р. Е. Лингвистические особенности языка пользователей компьютерных игр / Р. Е. Иванов. – Белгород, 2018. – 54 с.

6. Кондрашов, П. Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / П. Е. Кондрашов ; Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 2004. – 19 с.

7. Кутузов, А. Б. Коммуникативные особенности дискурса компьютерных сетевых форумов / А. Б. Кутузов / III Лазаревские чтения. – Челябинск, 2006. – С. 306–311.

8. Пташкин, А. С. Дискурс, дискурсивный анализ и лингвистические процессоры / А. С. Пташкин // *Вестник ТГПУ*. – 2016. – № 6. – С. 66–68.

9. Aarseth, E. Computer Game Studies, Year One [Электронный ресурс] / E. Aarseth. – Режим доступа: <http://gamestudies.org/0101/editorial.html>. – Дата доступа: 16.03.2022.

10. Ensslin, A. Approaches to Videogame Discourse: Lexis, Interaction, Textuality / A. Ensslin, I. Balteiro. – USA: Bloomsbury Publishing, 2019. – 336 p.

11. Компьютерная игра // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Компьютерная_игра. – Дата доступа: 06.06.2022.

12. Counter-Strike: Global Offensive – Ein Guide für Anfänger // Line-Lan.net [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://line-lan.net/guides/csgo/cs-go-ein-guide-fuer-anfaenger>. – Дата доступа: 04.2022.

13. Ризель, Е. Г. Стилистика немецкого языка: учебник для интов и фак.иностр.яз / Е. Г. Ризель, Е. И. Шендельс. – М.: Высшая школа, 1975. – С. 5–8.

УДК 811.111`42:343.721

Л. А. Литвинова

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ РАЗНОВИДНОСТИ ДИРЕКТИВОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ МОШЕННИКОВ

В данной работе рассматриваются особенности функционирования такого речевого акта, как директив, представленного в дискурсе мошенников и побуждающего адресата (потенциальную жертву) к совершению действий, выгодных для отправителя сообщения. В статье определяются основные разновидности директивов и аспекты их использования в указанном типе дискурса.

Настоящая работа посвящена выявлению основных типов директивов в англоязычном мошенническом дискурсе. Выбор директивных речевых актов в качестве объекта анализа мотивирован их высокой частотностью и статусом неотъемлемого компонента дискурса мошенников. Такая значимая роль директивов в указанном типе коммуникации не может не вызывать определенный исследовательский интерес, равно как и сам тип дискурсивной системы, в котором они функционируют, то есть мошеннический дискурс, который появился и непрерывно развивается во многом благодаря технологиям мобильной связи.

В наше время практически у каждого человека есть мобильный телефон, который, вероятно, используется абонентом много раз в день, чтобы получать или отправлять сообщения своим знакомым. Каждый из нас когда-нибудь получал СМС-сообщение от неизвестного отправителя, которым, как показывает практика, может быть мошенник, пытающийся украсть личную и финансовую информацию адресата. В сообщениях получателя текста могут попросить предоставить некоторую личную информацию (в целях, корыстных, для отправителя сообщения), например, назвать сумму заработной платы, номер банковского счета, кредитной карты или номер социального страхования, при этом пообещать подарок или какое-то «выгодное» предложение. Кроме того, жертве может быть предложено перейти по ссылке, чтобы узнать больше о проблеме / вознаграждении / подарке (*You've won a prize! Go to ... to claim you \$500 Amazon gift card. You received 3 bitcoins (\$14,274 USD) in your account. Register to accept the transfer: https://...*).

Некоторые из таких ссылок могут привести на сомнительный сайт, который выглядит настоящим, но таковым не является. Преступники используют его для загрузки вирусов на компьютер или кражи паролей жертвы или другой личной информации. Если человек войдет в систему или зарегистрируется, мошенники могут получить доступ к данным пользователя и его паролю. Другие сообщения могут установить на телефон вредоносное программное обеспечение, которое будет красть личную или финансовую информацию жертвы без ее ведома. Существует термин «фишинг», описывающий подобное.

Как уже было отмечено выше, неизменным атрибутом подобных мошеннических сообщений является директив.

Директив – речевой акт, побуждающий человека (в нашем случае – жертву мошенников) к совершению финансовых операций, выгодных для отправителя сообщения, например:

You've won a prize! Go to ... to claim you \$500 Amazon gift card.

Dear customer, Bank of Australia is closing your bank account.

Please confirm your PIN at https://... to keep your account activated.

Your Debit Card is temporary blocked. Please call us now at 201 510 9478. Thank you for your time.

Вопросам директивности посвящено немало работ в лингвистической науке [1–5], однако на примере мошеннического дискурса особенности выражения директивности еще не исследовались.

По нашим наблюдениям, в изучаемом типе дискурса можно выделить *прямые* и *косвенные директивы*.

К **прямым директивам** относятся побуждения, содержащие императивную иллокуцию в эксплицитном виде (HMRC: You have an outstanding Tax refund of £276.74 from 2020 to 2021. **Follow instructions to claim your Tax refund at https://...** **Tap to get back into your instagram account: https://...** **Payment Overdue Alert: Your toll trip on 02/07 has not been charged successfully. Fix the overdue bill to avert late fees https://bit.ly335r.top**). Другими словами, прямые директивы – это речевые действия, в состав которых входит либо 1) глагол в повелительном наклонении, либо 2) модальный глагол долженствования.

1. Глагол в повелительном наклонении – это глагол, выражающий волеизъявление (инструктаж, совет, рекомендацию и под.):

*Scott, you still have \$130 Amazon rewards credit. **See what you can claim before it expires.***

*A payment was attempted from a new device. If this wasn't you please **visit our link** ...*

*You received 3bitcoins (\$14,274 USD) in your account. **Register to accept the transfer: https://...***

*Your account is currently under review. Please **complete the following security form to avoid suspension** ...*

Как явствует из приведенных текстов, в повелительном наклонении могут употребляться как речевые глаголы (*to claim, to call, to confirm* и др.), так и неречевые (*to click / visit / log on to, to get, to sign in, to register, to complete, to follow, to verify, to let, to pay* и т. п.). Наиболее распространенными в изучаемом корпусе текстов являются неречевые глаголы.

2. Модальные глаголы долженствования (*must, should, to be to, to need, to have to*), или глаголы, выражающие деонтическую модальность, максимально повышают категоричность речи, усиливают воздействие на адресата, но являются нечастым явлением в мошеннических текстах в силу своей эксплицитной семантики прямолинейности. Нам удалось обнаружить всего несколько примеров мошеннических текстов, включающих модальный глагол долженствования:

*IRS is filing a lawsuit against you and arrest warrant has been issued under your name to get more information about this case file from federal database. You **should** call us back immediately on our department number 214-377-000.*

*Wells Frago Bank: you account has been limited due to suspicious login attempts. You **need** to confirm your information in order to restore your online access now. Note: this link will only be available for 24 hours <https://cutt.ly/Xzp...>*

Таким образом, наиболее частотным прямым директивом в мошенническом дискурсе является первый тип (речевые действия с глаголом в повелительном наклонении). Вероятно, это обусловлено психологическим воздействием на адресата для достижения желаемой цели, то есть нацеленностью мошенников на то, чтобы ввести жертву в заблуждение и вынудить ее выполнить требуемые действия. Широкая представленность таких типов речевых актов также мотивирована тем, что они содержат императивную семантику в максимально открытом виде, легко считываются и интерпретируются, а также редко приводят к недопониманию со стороны адресата, то есть к коммуникативным неудачам.

К *косвенным директивам* мы относим, как это традиционно и делается, речевые действия, которые содержат побуждение в имплицитном (завуалированном) виде. Их целесообразно разделить на конвенциональные (директивная семантика которых идентифицируется легко и безошибочно) и неконвенциональные (содержащие директивную иллокуцию в максимально замаскированном виде).

Остановимся подробнее сначала на *конвенциональных директивах*, к которым следует относить менасивы (угрозы, запугивания, предупреждения, предостережения и под.) – речевые высказывания, подчёркивающие опасность, подстерегающую жертву в случае невыполнения требований мошенников (угроза финансовой безопасности, потеря репутации, апелляция к страху, стыду, дискредитации личности жертвы):

Cheer up! A new Walmart award awaits! Expires tonight at midnight <https://n6j.4vi.com...>

(Alert 820 Bank of America): We have detected unauthorized transactions. To avoid suspension confirm your online info bit.ly/1wh5...

WARNING! (Criminal Investigation Division) I.R.S. is filing a lawsuit against you, for more information call us +17038798790 on urgent basis. Otherwise your arrest warrant will be forwarded to your local police department and your property and bank accounts will be frozen by government.

Как видно из представленных примеров, угрозы звучат устрашающе и агрессивно, что часто вынуждает жертву следовать инструкциям незамедлительно и беспрекословно, и в этом смысле являются самым эффективным средством побуждения адресата к совершению желаемого мошенниками действия.

Что же касается *неконвенциональных директивов*, то, как и конвенциональные побуждения, они не отличаются разнообразием, но также обладают высочайшим прагматическим потенциалом.

В изучаемом типе общения нековенциональные директивы представлены следующими формами: 1) опущенный директив, 2) директив под видом простой констатации и 3) директив-интенсификатор.

1. Формально отсутствующий, но очевидно подразумеваемый директив – это опущение директивной части в синтаксической структуре текста мошенников:

(Suspicious Activity) <https://bit.ly/2B5Lwbz> Wells Fargo Bank Account Mobile Activity Blocked.

The transaction was blocked and no funds have been taken from your account. A representative will be contacting you shortly.

Your delivery has arrived: <https://...>

Как показывают примеры, в подобных текстах присутствует только вводная часть, а именно факультативное обращение и / или обязательное ложное сообщение о выигрыше, проблемах на банковском счете или несуществующей посылке, которую можно получить, предварительно оплатив ее стоимость. Сама же директивная часть, предполагающая, что адресат мошеннического послания должен распознать призыв к действию, а затем выполнить его, только подразумевается.

2. Директив под видом простой констатации представляет собой утверждение о некотором положении дел и не имеет никаких маркеров побуждения:

<KFCU> An amount larger than \$500.00 was deposited into your account. Visit <https://greatkfcc.info/cu>

Your parcel is waiting for delivery, please confirm the settlement of £2.99 on the following link: <https://...>

Приведенный пример констатирует стоимость услуги без какого-либо указания на необходимость выполнения распоряжения или следования инструкциям. При этом очевидным является то, что подобные псевдонейтральные (в прагматическом отношении) действия не возникают сами по себе, а лишь с конкретной целью: в данном случае – побудить адресата выполнить действия, выгодные мошенникам.

3. Директив-интенсификатор, как правило, является составной частью другого (прямого или косвенного) директива. В ряде случаев интенсификаторы могут использоваться в качестве полноценного речевого действия, по объему совпадающего с предложением (*Don't miss your opportunity. 161 left!*), в то время как в других текстах – в качестве отдельных слов, побуждающих к скорейшему выполнению инструкций, указывающих на срочность выполнения действий (*urgent, immediately, right now, etc.*)

You have been selected for a \$1,000 Walmart Gift Card. Enter code 'FREE' at <https://...> to claim your prize. 161 left!

*Great news! Your 8,000 GBP has been approved and the money's on its way to you. Didn't apply? Let us know **immediately** at <https://...>*

*KeyBank is undergoing a server upgrade. Follow this link <https://u.to/bvrEeg> to update your account with us **to avoid account limitation**.*

Анализ примеров показал, что в мошенническом дискурсе подобные интенсификаторы не отличаются самостоятельностью: какую бы форму они не принимали (форму слова или целого высказывания), их уместно трактовать в качестве сопровождения (дополнения) к основному директиву. Более того, использование интенсификаторов можно рассматривать в качестве полноценной речевой тактики, усиливающей прагматику ведущего директива в мошенническом сообщении.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что наиболее частотный речевой акт в дискурсе мошенников – директив – характеризуется однотипностью выражения (как было описано выше, в рассматриваемой разновидности общения обнаруживается всего несколько разновидностей прямых и косвенных директивов), что является оправданным и легко объяснимым: большие прагматические (воздействующие) возможности каждого из выделенных видов директива приводят к единообразию (унификации) способов выражения волеизъявления.

Список использованной литературы

1. Болотина, М. А. Императив как средство воздействия в текстах социальной рекламы / М. А. Болотина, И. С. Волкова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2012. – №2. – С. 7–12.

2. Изотов, А. И. Функционально-семантическая категория императивности в современном чешском языке как прагмалингвистический феномен : дис. д-ра филол. наук : 10.02.03 / А. И. Изотов ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2007. – 407 с.

3. Кузьминых, Ж. О. Реализация коммуникативной стратегии персуазивности в лекциях жанра TED talk / Ж. О. Кузьминых, Е. А. Моисеева // Труды поволжского гос. тех. ун-та. Серия: социально-экономическая. – 2021. – № 9. – С. 60–67.

4. Петрова, Е. Б. Каталогизация побудительных речевых актов в лингвистической прагматике / Е. Б. Петрова // Вестник ВГУ, серия : лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 3. – С. 124–133.

5. Шелестюк, Е. В. Текстовые категории аргументативности, суггестивности и императивности как отражение способов речевого воздействия / Е. В. Шелестюк // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 30. – С. 170–175.

УДК 81`27

И. А. Лопаткина, Е. А. Гриднева
(Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт», Москва)

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ЛАКУН В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Целью статьи является изучение проблемы лингвистической лакунарности. Во время исследования были выявлены различные способы элиминирования языковых лакун. Изучены основные методы перевода отсутствующих лексических эквивалентов иностранного языка. Рассмотрены частные примеры использования этих методов. Приведен сравнительный анализ применения различных методов на примере одной и той же лакуны.

Национальная специфика мышления – это проблема, которая все чаще обсуждается с развитием глобализации. Сам механизм мыслительной деятельности одинаков у жителей разных стран, но имеет свою национальную специфику. Она определяется различными условиями развития культуры, истории, экономики каждой страны. Важнейшим аспектом этой проблемы является языковая лакунарность.

Можно выделить два типа основных лакун:

– нутриязыковые, т. е. отсутствие слова в языке, выделяемое на фоне наличия близких по семантике слов внутри той или иной лексической парадигмы;

– межъязыковые, т. е. отсутствие лексической единицы в одном из языков при ее наличии в другом [1, с. 207].

Межъязыковые лакуны могут появляться только при сравнении нескольких иностранных языков. Лакуны показывают особенности одного языка в сравнении с другим. Феномен лакунарности встречается практически во всех языках мира. В данной статье пойдет речь о межъязыковых или интеръязыковых лакунах.

Чтобы понять это явление, необходимо определить, что такое лексическая лакунарность. Лакуна – это так называемое «белое пятно»

на семантической карте одного из языков, т. е. отсутствие однословного эквивалента названия предмета или явления. [2, с. 120]. Эта безэквивалентная лексика нередко вызывает трудности при переводе.

Практика межкультурного общения показывает, что существует несколько различных вариантов устранения сложностей, связанных с национальными и языковыми расхождениями взаимодействующих культур.

Преодоление таких трудностей называется элиминированием лакун. Существуют различные способы элиминирования, а именно заполнение и компенсация. Когда лакуна заполняется, происходит разрыв понятия, которое принадлежит незнакомой культуре. Характер лакуны и текст, в котором она встречается, влияет на заполнение лакуны. Этот аспект также может зависеть и от личных особенностей того, кому предназначен текст.

Компенсация – это процесс фиксации лакуны, вслед за которым иногда появляется заполнение семантической пустоты, так называемого белого пятна. Если элиминирование лакуны заканчивается компенсацией, то в итоге получается лишь подробное описание понятия из другой культуры. При этом лакуна остается, но вместе с ней в тексте обычно присутствует и пояснение. Слово или выражение, которым она объясняется, называется компенсатором. [3, с. 98] То есть описательный перевод – это способ компенсации лакуны.

Помимо описательного перевода основными способами элиминирования лакун являются транслитерация, транскрибирование и калькирование.

Транслитерация представляет собой лингвистическую передачу текста, написанного с помощью одного алфавита, средствами другого алфавита [4, с. 451]

Этот способ обычно используется для перевода общественно-политической литературы, публицистики, а также при переводе имен. Однако использование транслитерации может искажать звучание оригинала до неузнаваемости. Примеры транслитерации: *Watson* – ‘Ватсон’, *laser* – ‘лазер’ (при этом английские варианты звучат как Уотсон и лэйзе).

Транскрибирование – это такой способ перевода, при котором лексическая единица переводится путём воссоздания её формы с помощью букв языка перевода [4, с. 468]

В последнее время часто стали встречаться следующие примеры транскрибирования английских слов и словосочетаний, не имеющих эквивалентов в русской лексике: *drive-in* – ‘драйв-ин’, *know-how* – ‘ноу-хау’, *impeachment* – ‘импичмент’.

Транслитерация и транскрибирование обычно используются для перевода географических названий, исторических и культурных памятников, имён собственных и существительных, обозначающих специфический мир быта иностранцев. Например, такие русские слова как ‘квас’, ‘матрешка’, ‘щи’ не имеют перевода в английском языке. Для обозначения этих понятий используется транслитерация – *kvas, matreshka, shchi*.

Калькирование является переводом лексической единицы языка оригинала с помощью замены составных частей – морфем или слов их лексическим соответствием в языке перевода [4, с. 294]. Например, *The White Sea* – ‘Белое море’, *brain storm* – ‘мозговой шторм’.

При применении описательного перевода используются словосочетания и развернутые выражения, которые объясняют значение безэквивалентной единицы иностранного языка. Примерами могут служить некоторые английские слова. *Landslide* обозначает ‘победа на выборах с подавляющим большинством голосов’, *amanuensis* – ‘личный секретарь, пишущий под диктовку’, а *grandparents* – ‘бабушки и дедушки’.

Для перевода этих лакун используется описательный перевод, т. к. транслитерация, транскрибирование и калькирование не дадут понимания, о чем идет речь.

Рассмотрим несколько примеров элиминирования лакуны на одном предмете.

Bitcoin – слово, обозначающее цифровую валюту, с помощью которой могут происходить транзакции без участия центрального банка. *Bitcoin* – составное слово от *bit* (*binary digit* – ‘двоичный разряд’) и *coin* (‘монета’). Одним из способов элиминирования этого слова в русском языке может быть описательный перевод. В таком случае получится ‘цифровая валюта’. Если воспользоваться калькированием, то перевод будет ‘битмонета’. Однако в русском языке чаще всего используется вариант ‘биткойн’, который является результатом транслитерации.

Еще одним примером может служить английское слово *barber shop* (встречаются также варианты *barbers shop, barbershop*). В русском языке встречаются различные варианты элиминирования этой лакуны. Это может быть описательный перевод – ‘парикмахерская для мужчин’. Калькирование ‘цирюльня’ встречается довольно редко и является устаревшим словом. Все чаще в речи употребляется ‘барбершоп’, что является транслитерацией.

Из этих примеров можно сделать вывод, что в условиях глобализации языковые лакуны прочно входят в повседневное использование. Как только лакуна появляется в другом языке, чаще всего изначально используется описательный перевод. Однако при постоянном использовании лакуны она элиминируется с помощью трансли-

терации или транскрибирования. Примерами могут стать слова *менеджмент, маркетинг, прайс-лист, браузер, ноутбук, стикер*.

В заключение можно отметить, что существование лакун значительно затрудняет перевод текста. К сожалению, транслитерация и транскрибирование не всегда подходят для этого. Переводчик должен понимать значения лакун в различных контекстах и уметь верно их элиминировать. Задача переводчика – правильно выбрать метод перевода, внося при необходимости изменения, которые помогают правильно заполнить лакуны. Оригинальный вариант текста и его перевод должны восприниматься одинаково, независимо от того, на каком языке читается текст.

Список использованной литературы

1. Стернин, И. А. Лакуны и концепты / И. А. Стернин, З. Д. Попова, М. А. Стернина // Лакуны в языке и речи: сб. науч. трудов ; Ин-т языкознания РАН, Благовещен. гос. пед. ун-т ; под ред. Ю. А. Сорокина, Г. В. Быковой. – Благовещенск, 2003. – С. 205–224.

2. Степанов, Ю. С. Основы языкознания / Ю. С. Степанов. – М. : Либроком, 2011. – 274 с.

3. Абдуразакова, Ш. Р. Межязыковые лакуны и способы их перевода / Ш. Р. Абдуразакова // Филология и лингвистика в современном обществе : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, май 2012 г.). – Москва : Ваш полиграфический партнер, 2012. – С. 97–99.

4. Комлев, Н. Г. Словарь новых иностранных слов: (с пер., этимологией и толкованием) / Н. Г. Комлев. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 672 с.

УДК 81'42

О. В. Марченко

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ ОТКАЗА ОТ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ЗАМЫСЛА

В работе рассматриваются прагматические характеристики высказываний, которые адресант обрывает в рамках коммуникативной ситуации отказа от реализации своего коммуникативного замысла. Ставится цель выявить прагматические типы таких высказыва-

ний и определить, при произнесении каких видов речевых актов чаще принимается решение об отказе. Определяется общая тенденция отказа от осуществления замысла при совершении того или иного речевого акта среди носителей русского и английского языков.

Повседневная устная речь отличается спонтанностью, неподготовленностью, динамичностью и изменчивостью, и, как следствие, в процессе общения могут возникать ситуации, связанные с различными сбоями и затруднениями. В частности, в силу ряда причин коммуниканты нередко могут отказываться от реализации своего коммуникативного замысла, уже начав его вербализацию. Поскольку любой речевой акт характеризуется наличием иллокутивной цели, соответственно, в ситуации отказа от реализации коммуникативного замысла (ОКЗ) адресант также отказывается от достижения той или иной иллокутивной цели. В этой связи представляется важным установить, при совершении какого типа речевого акта чаще принимается решение об отказе от осуществления замысла.

Цель данной работы заключается в выявлении прагматических типов высказываний адресанта в ситуации ОКЗ, при вербализации которого он принимает решение об отказе. В основе анализа лежит теория речевых актов, предложенная Дж. Остином и Дж. Серлем [1; 2], в частности классификация Дж. Серля, в рамках которой различаются такие виды речевых актов, как репрезентативы, директивы, комиссивы, экспрессивы, декларативы [2]. Кроме того, в качестве отдельной группы речевых актов мы рассматриваем класс интеррогативов, которые выделяются во многих работах, дополняющих классификацию Дж. Серля (А. Вежбицка, Н. И. Формановская и др.) [3; 4], поскольку мы разделяем мнение ряда лингвистов о том, что главный компонент вопроса, как отмечает А. Вежбицка, выражает «желание знать, а не желание повлиять на кого-либо» [3, с. 261].

В качестве материала исследования были взяты 392 контекста, содержащих ОКЗ (250 контекстов на русском языке, отобранных из Национального корпуса русского языка, и 142 контекста на английском языке из Британского национального корпуса (British National Corpus) и Корпуса современного американского английского языка (Corpus of Contemporary American English), в которых адресант прерывает речь, уже начав реализацию замысла. В ходе исследования были применены метод сплошной выборки и метод контекстуального анализа.

Прежде всего, необходимо отметить, что поскольку исследование проводилось на материале бытового диалогического общения, то в

рассматриваемых контекстах не присутствуют декларативные речевые акты, которые характерны для институциональной коммуникации.

Наиболее распространенным типом речевого акта являются **репрезентативы**, которые представляют собой «сообщения о некотором положении дел» [2, с. 181]. Доля ситуаций, в которых адресант прерывает такой речевой акт, составляет 74 % среди русскоязычных контекстов (185 контекстов) и 81 % среди англоязычных (115 контекстов):

– *Я изменил специальность и стал хирургом. Думаю...* – Гирин хотел было объяснить истинное положение вещей, но сдержался (И. Ефремов, «Лезвие бритвы»);

“*What I think*–” *Thea broke off. What I think is that eighteen months is a ridiculously long time to be engaged to a man who has spent most of that time as far from me as possible. But she didn't want to sound unsure* (L. Castoro, «Love on the line»).

От реализации коммуникативного замысла во время совершения **интеррогативного** речевого акта (вопросы) коммуниканты отказываются в 16 % случаев в русском языке (41 контекст) и в 13 % случаев в английском (18 контекстов):

– *А где?..* – начал было он, но тут же, поняв, что на этот вопрос он не получит ответа, переменял вектор беседы (С. Осипов, «Страсти по Фоме»);

“*And why are you...*” *I was about to say following me but I could hardly support that accusation with much evidence* (G. Bear, «Moving Mars»).

Доля ситуаций, в которых прерывается совершение **директивного** речевого акта, составляет 4 % (11 контекстов) от общего числа контекстов на русском языке и 5 % (7 контекстов) на английском языке. При помощи таких речевых актов говорящий стремится «добиться того, чтобы слушающий нечто совершил» [2, с. 182]. В ситуациях ОКЗ встречаются директивные высказывания со следующими коммуникативными значениями:

а) совет (4 русскоязычных контекста и 2 англоязычных):

– *Против Гесера. И против меня, между прочим. Смешно! Даже я почувствовала! Не считай себя Великим магом, который... Она осеклась. Но слишком поздно* (С. Лукьяненко, «Ночной дозор»);

“*You ought to be an interior decorator, or...*” *She broke off abruptly, as they always did when they felt themselves nearing the forbidden topic* (M. Gervaise, «The distance enchanted»);

б) просьба (3 контекста на русском языке и 3 на английском):

Один из них **начал было канючить и просить хлеба**, но тут же замолк от какого-то безотчетного страха и спрятался за спины других (Д. Шляпентох, «Конец Истории: благословенный Иов»);

“**Maybe if you-or you could-**” But she fell silent. Because it was dead plain that nothing could be done (G. Hartmann, «Trustworthy, Loyal, Helpful»);

в) предложение (1 русскоязычный контекст и 2 англоязычных контекста):

– Ну что, Вакса, **теперь можно и по бабам...** – начал было он свою привычную шутку и тут осекся: дружок был бледен и с искривленным ртом, почти маска паяца (В. Аксенов, «Таинственная страсть»);

“**We could -**” He was about to say go out somewhere casual, when he remembered that Elspeth didn't like to go to restaurants (К. Heiny, «The Seamy Side»);

г) требование (3 контекста на русском языке):

– На это надо иметь право, – сказал он. – А иметь, не давая... **Не-ет, прежде ты, Зорица, должна...**

Тут он смутился и умолк (А. Мамедов, И. Милькин, «Морские рассказы»).

В 4 % случаев (9 русскоязычных контекстов), коммуникант прерывает осуществление **экспрессивных** речевых актов, которые связаны с «этикетным поведением по отношению к слушающему» [4, с. 115]. В рамках данного класса были выявлены следующие подгруппы:

а) вокатив (5 контекстов):

– **Ксе...** – начал он и осекся. Несколько секунд он разглядывал меня, скорчившуюся в пижаме и отцовской дубленке на обувном ящике, в окружении начавшей уже намокать обуви (А. Ткачева, «Приворот»);

б) пожелание (2 контекста):

– **Ну...** – Валера запнулся. Хотел, наверное, сказать: «Выздоровливай», но осекся, понял, что прозвучит неуместно (И. Слаповский, «Большая книга перемен»);

в) извинение (1 контекст):

Крылов начал было извиняться, но огромные черные глаза Дана смотрели куда-то вдаль, и Крылов мог поклясться, что Дан уже не слышал его. (Д. Гранин, «Иду на грозу»);

г) поздравление (1 контекст):

– **Поздравляю...** Мария Александровна взглянула на побледневшее лицо мужа и осеклась (З. Воскресенская, «Сердце матери»);

Среди англоязычных контекстов такие случаи встретились 2 раза (1 %). Прерванные высказывания имеют следующее прагматическое значение:

а) пожелание (1 контекст):

“Well–” I said. I almost said, Good luck. Instead I turned and walked as quickly as possible toward the nearest exit (J. Harmes, «Saw you see me»);

б) извинение (1 контекст):

“I... I’m sorry, I shouldn’t have said that, especially as...” She broke off, appalled by the realisation that she was getting in deeper still (J. Evans, «A dangerous diagnosis»).

Редко адресанты принимают решение отказаться от реализации замысла при совершении **комиссивных** речевых актов (2 %, 4 контекста), цель которых заключается в том, чтобы «возложить на говорящего обязательство совершить некоторое будущее действие или следовать определенной линии поведения» [2, с. 182]. Среди контекстов на английском языке подобные ситуации выявлены не были:

– Я вам даю слово, что как только... – начал было Дмитрий Алексеевич, но вспомнил профессора Бусько, его «не клянись» (В. Дудинцев, «Не хлебом единым»).

Таким образом, в ситуациях ОКЗ как в русскоязычном, так и англоязычном коммуникативных пространствах прослеживается идентичная тенденция относительно отказа от осуществления замысла при совершении того или иного речевого акта: чаще всего это происходит при произнесении речевых актов репрезентативного типа. Небольшие расхождения в процентном соотношении находятся в рамках статистической погрешности.

Список использованной литературы

1. Остин, Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. XVII. – С. 22–29.
2. Серль, Дж. Р. Классификация иллокутивных актов / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. XVII. – С. 170–194.
3. Вежбицка, А. Речевые акты / А. Вежбицка // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1985. – Вып. XVI. – С. 251–275.
4. Формановская, Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н. И. Формановская. – М. : Русский язык, 2002. – 216 с.

Е. П. Мурашова

*(Московский государственный лингвистический университет,
Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт», Москва)*

ГИБРИДИЗАЦИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЭКОНОМИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Настоящая статья посвящена гибридации как механизму языковой экономии в политическом медиадискурсе. На материале более 500 англоязычных публикаций политиков в Twitter предпринимается попытка выявить направления и средства гибридации, позволяющие экономить ресурсы для передачи политического сообщения. Делается вывод о том, что «синергетический эффект» гибридации в политическом медиадискурсе заключается в оптимизированности сообщения.

Современный медиадискурс, как и многие другие разновидности институционального дискурса, подвергается процессу гибридации, под которым здесь и далее понимается смешение разнородных единиц на разных уровнях языка, приводящее к качественно новому продукту.

Гибридация в большинстве случаев обусловлена потребностью языкового сообщества в решении новых коммуникативных задач, возникающих, как правило, на фоне изменений социального контекста. В результате гибридации происходит становление разнообразных «фузионных» [1, с. 243], или смешанных, форм (разновидностей дискурса, жанров, форматов, структурных единиц и т. д.), несущих черты образовавших их компонентов, но получивших при этом новые характеристики и свойства.

Цель настоящего исследования – выявить пути гибридации, реализующие языковую экономию в политическом медиадискурсе.

В качестве материала исследования выступают более 500 текстов, опубликованных в официальных аккаунтах британских, американских и канадских политиков и политических организаций в социальной сети-микроблоге Twitter (*twitter.com*) с 2010 по 2022 гг. Выбор материала исследования обусловлен главным образом ингерентной гибридностью *Twitter* как платформы, объединяющей в себе черты и инструментарий СМИ и ряда интернет-сервисов, таких как

микроблог, социальная сеть, электронная почта и др. Политическая публикация в *Twitter* рассматривается нами как сложный продукт медиатизации политической сферы, обладающий структурными, функциональными и тематическими признаками гибридного дискурса, и реализуемый с помощью технических средств сети интернет [2]. При этом мы хотели бы подчеркнуть, что роль СМИ и интернета не ограничивается техническим посредничеством, поскольку и медиа-, и интернет-дискурс в той или иной степени задают цель, содержание, вербальный и невербальный компоненты публикации. Так, автор должен приводить форму и содержание своего сообщения в соответствие с требованиями интернет-платформы.

Актуальность обращения к гибридизации в контексте языковой экономии в настоящей работе определяется прежде всего наметившимся в лингвистике интересом к универсалистской парадигме научного знания, профилирующей так называемый принцип оптимальности. А. К. Киклевич отмечает, что принцип оптимальности часто реализуется в форме «принципа минимального действия», суть которого заключается в «компрессии формальных и структурных параметров речевых сообщений в условиях, когда значительная часть информации вытекает из контекста» [3, с.22]. Необходимость в оптимизации сообщения, как правило, вызвана стремлением к экономии усилий и приданию коммуникации оперативности при сохранении полноты и ясности сообщения.

Принцип минимального, или наименьшего, действия находит проявления в различных сферах человеческой жизни и становится предметом изучения различных наук – физики, биологии, философии, психологии, лингвистики и др. Его реализацией в языке является принцип языковой экономии, который представляет собой своего рода компромисс между потребностями коммуникации и стремлением к минимизации умственных и физических усилий.

В лингвистике языковая экономия часто рассматривается в контексте изучения проблем эволюции языка. Ряд отечественных и зарубежных лингвистов (И. А. Бодуэн де Куртенэ, Е. Д. Поливанов, А. А. Потебня, П. Пасси, А. Мартине, О. Есперсен и др.) называют языковую экономию движущей силой языковых изменений и отмечают ее универсальный характер – практически любой язык стремится к экономии средств плана выражения при сохранении плана содержания. Языковая экономия затрагивает все уровни языка (фонетический, лексический, морфологический, синтаксический и коммуникативный) и имеет обширный репертуар механизмов проявления, таких как редукция, ассимиляция, телескопия, эллипсис, использование заимствований и т. д.

Необходимо подчеркнуть, что языковая экономия главным образом направлена не на избавление от избыточности как таковой, а на оптимизацию коммуникации, поиск рациональных решений коммуникативных задач. Экономия и избыточность представляют собой скорее взаимодополняющие, а не взаимоисключающие механизмы, поскольку достижение оптимизации может происходить разными путями, в том числе с помощью приращения средств выражения. Французский лингвист А. Мартине, изучавший языковую экономию на фонетическом материале, называет ее «синтезом действующих сил», включающим «и ликвидацию бесполезных значений, и появление новых различий, и сохранение существующего положения» [4, с. 130].

В публикации *Twitter* языковая экономия в основном направлена на разрешение конфликта между полнотой и экспрессивностью выражения и ограничениями, накладываемыми платформой. Ряд ограничений предусмотрен правилами пользования ресурсом – они регулируют форму и содержание сообщения и носят как чисто технический (объем не более 280 символов), так и морально-этический характер (запрет на манипулирование информацией в корыстных целях, запрет на разжигание ненависти, распространение «деликатного» контента и т. д.). Есть и иные ограничения, обусловленные свойствами медиа- и интернет-дискурса, такими как массовость и опосредованность коммуникации, полифонизм, размытие образа автора, «клиповость» формата подачи информации и др.

Одним из проявлений языковой экономии в политическом медиадискурсе мы считаем гибридизацию, которая реализуется как смешение гетерогенных элементов с целью создания коммуникативного продукта, оптимального по соотношению выражения и содержания.

В результате анализа эмпирического материала нами были выявлены следующие направления гибридизации, обслуживающие принцип языковой экономии на дискурсивном уровне:

Во-первых, **паттернизация**. С целью «экономии на символах», как правило, используется стереотипный формат сообщения, представляющий собой полимодальный текст с визуальным, аудиальным и визуально-аудиальным компонентами. Как правило, стандартная публикация в *Twitter* – это вербальный текст, сопровождаемый фотографией или видеозаписью.

Во-вторых, **креолизация**. Распространенной формой представления информации в СМИ сегодня выступает так называемый креолизованный текст, под которым следует понимать сложное знаковое образование, состоящее из вербальных и невербальных знаков (термин Ю. А. Сорокина и Е. Ф. Тарасова). Публикация в *Twitter*

представляет собой типичный креолизованный текст, включающий монокодовый вербальный текст и поликодовые (вербально-невербальные) или монокодовые невербальные элементы, такие как эмодзи, хэштег (#), геотег, отметка пользователя (@), аудиозапись, видеозапись, GIF-файл, текстовый документ, опрос, гиперссылка, или же их комбинацию. Как правило, политики прибегают к комплексному использованию доступных технических средств для наибольшей компрессии информации. Так, в публикации в официальном аккаунте Консервативной партии Великобритании (@Conservatives) от 23.09.2022 наряду с традиционным вербальным текстом используется сочетание нескольких невербальных и вербально-невербальных средств с тем, чтобы кратко и доступно изложить план стимуляции экономического роста. Вербальный текст представлен всего четырьмя односоставными предложениями: *Lower taxes. A growing economy. Higher wages. That is the Conservative Plan for Growth.* Эмодзи «ножницы», «гистограмма» и «линейный график» осуществляют визуализацию соответствующих пунктов программы. Вербальный текст сопровождается цветным изображением, объединяющим графически оформленные тезисы экономического плана и фотографию министра Казначейства Квази Квартенга. На фотографии присутствует отметка аккаунта министра. Оптимизация коммуникации в публикации осуществляется за счет привлечения множества разнородных элементов, которые выполняют функцию информационной «надстройки» над вербальным текстом.

В-третьих, **интертекстуализация**. Для публикации в *Twitter* характерна нелинейность подачи информации, которая реализуется, как правило, при помощи хэштегов, отметок и гиперссылок. Гиперссылка часто направляет читателя к внешнему медиаресурсу (сайту правительственной организации, международной организации, онлайн-версии газеты, политическому блогу и др.), осуществляя конвергенцию различных жанров и форматов СМИ, что придает публикации в *Twitter* интермедиаальный характер. Например, в сообщении от 25.09.2022 премьер-министр Великобритании Лиз Трасс (@trussliz) дает обещание «перейти в десятилетие динамизма с помощью акцента на экономическом росте» (перевод наш – Е. М.) и прикрепляет ссылку на свою статью в британском таблоиде “Daily Mirror”, где подробнее раскрывается суть предлагаемой стратегии развития.

В-четвертых, **конверсационализация**. Как отмечает британский социолингвист Н. Фэйрклаф, для современного медиадискурса, как и социального дискурса в целом, характерна тенденция к конверсационализации, которая проявляется в использовании разнооб-

разных разговорных элементов на разных уровнях языка. Тенденция, по его мнению, отражает противоречие между персональным и институциональным разнообразиями дискурса, между личной и публичной сферами [5, с. 10]. Противоречие возникает, как правило, в результате стремления сократить дистанцию между носителем власти и широкой аудиторией с целью привлечения или манипулирования [Там же, с. 13]. В публикации *Twitter* конверсационализация реализуется посредством выбора тематики сообщения, разговорной лексики и разговорного синтаксиса. Так, в следующей публикации от 11.04.2022 Нэнси Пелоси (@SpeakerPelosi), спикера Палаты представителей Конгресса США, конверсационализация находит выражение при помощи элементов жанра бытовой коммуникации «благодарность»: *Today, happily I tested negative for COVID. Tomorrow, I will be exiting isolation at the direction of the Capitol's Attending Physician and consistent with CDC guidelines for asymptomatic individuals. Many thanks to everyone for their good wishes, chocolates and chicken soup.* Выбор темы (выздоровление от COVID-19 с привлечением «домашних» средств лечения типа шоколадных конфет и куриного бульона) и разговорный синтаксис (назывное предложение) позволяют сократить дистанцию между политиком и читателем и создает имитацию доверительных отношений между ними.

В-пятых, **полифонизация**. Политический медиадискурс в силу своей гибридности представлен множеством «голосов» разного рода социальных агентов, главными из которых выступают политики, журналисты, политические эксперты, представители социальных движений и широкая общественность. Границы между «голосами» могут размываться для реализации той или иной коммуникативной цели. Политический медиадискурс в *Twitter* имеет компьютерно-опосредованный характер, что усиливает его полифонизм за счет привлечения «голоса» интернет-сообщества. Например, в следующей публикации премьер-министра Канады Джастина Трюдо (@JustinTrudeau) 03.02.2013 «голос» интернет-пользователей представлен отсылкой к популярному мему «IKEA monkey» – «вирусной» видеозаписи, на которой обезьянка в пальто гуляет по магазину «ИКЕА» в Торонто: *I apologize to all my social media followers for bringing up IKEA without a shoutout to #ikeamonkey. #lpcldr.* Отсылка реализуется с помощью хэштега *#ikeamonkey* и единицы интернет-сленга *shoutout*, которая обозначает жест признания в чей-то адрес. Политический «голос» представлен хэштегом *#lpcldr* ('Liberal Party of Canada leadership' – Е. М.), с помощью которого публикация «вписана» в контекст гонки перед выборами главы Либеральной партии Канады.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что гибридизация является одним из механизмов реализации принципа языковой экономии в политическом медиадискурсе. Она может принимать следующие направления, затрагивающие разные уровни языка: паттернизация, креолизация, интертекстуализация, конверсационализация и полифонизация. Результатом гибридизации политического медиадискурса является сообщение, обладающее новым качеством, а именно оптимизированное с точки зрения эффективности передачи содержания и затрат ресурсов для его выражения.

Список использованной литературы

1. Чалова, О. Н. Тенденции развития институционального дискурса / О. Н. Чалова // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы X международной научно-практической конференции (Гомель, 23 октября 2020 г.). – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2020. – С. 241–244.

2. Добросклонская, Т. Г. Политический медиадискурс в контексте дискурсивных исследований / Т. Г. Добросклонская // Язык и социальная динамика : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием (24–25 мая 2014 г., Красноярск) : в 2 ч. – Красноярск: Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т, 2014. – Ч. 1 – С. 106–115.

3. Киклевич, А. К. Динамическая лингвистика: между кодом и дискурсом / А. К. Киклевич. – Х.: Гуманитарный центр, 2014. – 444 с.

4. Мартине, А. Принцип экономии в фонетических изменениях (проблемы диахронической фонологии) / А. Мартине. – М.: Издательство иностранной литературы, 1960. – 263 с.

5. Fairclough, N. Media Discourse / N. Fairclough. – London: Edward Arnold, 1995. – 214 p.

УДК 821.161.1-6-055.2

Н. В. Насон

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

СПЕЦИФИКА «ЖЕНСКОГО ПИСЬМА» И ЖЕНСКОГО ТВОРЧЕСТВА

В статье рассматривается понятие женской литературы и различные подходы к определению «женского письма» и женского творчества, выделяются три основных этапа развития женской

литературы как литературной субкультуры. Отмечается, что феминный тип письма является в том числе и культурологическим конструктом, а также определяются критерии принадлежности того или иного произведения к женской литературе.

Проблема существования женской литературы и женского творчества остается одной из ключевых в литературоведении. Впервые вопрос о месте женской литературы относительно литературы мейнстрима затронули представители феминистской литературной критики. Данное литературно-критическое культурологическое движение, представляющее собой одно из направлений теории литературы, позволило обнаружить, высветить и концептуализировать целую матрицу вопросов и проблем, связанных с гендерной дифференциацией [1, с. 6].

Свою точку зрения на проблему существования женской литературы в разное время высказывали Элен Моерс, Вирджиния Вулф, Элизабет Джейнуэй и др. Среди тех, кто призывал выделять работы женщин-писательниц в отдельную группу, была и Элейн Шоуолтер. В книге «Их собственная литература» она выявила три основных этапа развития, которые считает общими для всех литературных субкультур. Сначала идет длительный этап подражания основным формам доминирующей традиции, усвоения норм и критериев искусства, его позиций по отношению к социальным ролям. Второй этап – протест против этих критериев и ценностей и отстаивание прав и ценностей меньшинства, включая требование независимости. И наконец, этап самораскрытия, обращение к себе, освобождение от потребности противостояния, поиск собственной индивидуальности [1, с. 83–84].

При этом немаловажным представляется один из вопросов, интересующих исследователей женской литературы: причины, препятствующие плодотворному женскому творчеству. В качестве преград назывались проблемы семейной жизни и материнства, экономическая зависимость женщин и их политическое бесправие, а также ряд других социально-культурных и психологических факторов, подробно рассмотренных Д. Расс в книге «Как подавить процесс женского литературного творчества» [2]. Тилли Олсен в известной полемической работе «Молчание» доказывает, что семейная жизнь в патриархальном обществе становилась тормозом женского творчества [3]. В этой связи Эдриенн Рич в работе «Когда мы не спим: литература как ревизия» выдвинула теорию, суть которой заключается в следующем: если женщина добросовестно выполняет свои традиционные женские функции, это неминуемо вступает в конфликт с подрывной функцией воображения [4].

В качестве второй группы препятствий для женского творчества называются предвзятое отношение, а также заниженные стандарты его восприятия и оценки. Женщин-писательниц традиционно обвиняли в сентиментальности, узости интересов и тривиальности затрагиваемых ими проблем, а отзывы об их произведениях ограничивались использованием набора гендерных характеристик, приписываемых «слабому полу», таких как «изящный стиль» и т. д. Об этом свидетельствует Элейн Шоуолтер в работе «Их собственная литература», анализируя критические отзывы в викторианских периодических журналах. Первые представительницы женской литературы, сфокусированной на частной сфере женского существования, ощущали свою исключительность и маргинальность, так как до ее легализации женским движением женская литература была «литературой изгнанниц и беглянок» [5, с. 62–63].

Концептуализация женской литературы поднимает проблему и женского стиля письма. Истинно женская речь, согласно теории Гилберт и Губар, двулична и правдива одновременно. Женская стратегия создания текста, по их мнению, состоит в том, чтобы постоянно «критиковать и видоизменять, деконструировать и реконструировать литературные образы, унаследованные от мужской литературы, в особенности <...> классических антиподов ангела и чудовища». Это, по теории исследовательниц, и составляет антипатриархатную стратегию «женского письма» [1, с. 87].

Аннет Колодны в работе «Несколько заметок на тему: что такое “феминистская литературная критика”» также обращается к теме изучения «женского письма» [6]. Ее теория основывается на предположении, что в «женском письме» есть что-то уникальное и соответственно женская практика письма должна изучаться как отдельная категория. Аннет Колодны обнаруживает несколько типичных стилистических моделей в женской беллетристике, две из которых наиболее важны: «рефлексивное восприятие» (*reflexive perception*) и «инверсия» (*inversion*) [1, с. 99–100].

Большой вклад в формирование теории «женского письма» внесли концепции представителей постструктурализма и постмодернизма [5, с. 41–42]. Их концепции были дополнены Элен Сиксу, Люси Иригарэй и Юлии Кристевой, по мнению которых стратегии «женского/феминного языка» и «женского/феминного письма» манифестируются в нарушении линейной одномерности, в свободном оперировании смыслами. Они объявили в качестве определяющей особенности феминного письма его пародийную и ироническую

природу, проявляющуюся в отношении к любым общепринятым системам норм и ценностей, в отрицании любых бинарных оппозиций [5, с. 43–44].

В работе «Смех медузы» (1972) Элен Сиксу подвергает критике традиционные бинарные оппозиции мужское/женское и считает, что акт женского языка или «женского письма» должен децентрировать систему традиционных значений. В женском тексте нет и не может быть ни начала, ни конца; такой текст не поддается присвоению [7, с. 152–155]. Люси Иригарэ вводит свое собственное понятие «женского письма», смысл которого состоит в том, что оно, по мнению Иригарэ, либо лишено понятия субъективности, либо содержит «перевернутую» субъективность. Согласно Иригарэ, женский стиль письма, женский язык, женская речь и женское воображаемое, непосредственно связанные с телесностью, определяются в терминах осязательности и амбивалентности значений слов, избегающих фиксации [5, с. 48].

По мнению Юлии Кристевой, маскулинность и феминность, а также маскулинный и феминный типы письма являются культурологическими, а не биологическими конструктами [5, с. 49–50].

Таким образом, французская школа особое значение придает изучению самого текста, который становится экспериментальным и доказательным полем женских моделей субъективности и женских практик письма [1, с. 14]. Разработанные концепции «женского письма» имеют большое значение при определении принадлежности того или иного автора к женской литературе. Обладая специфическими признаками, феминный дискурс как нельзя лучше отражает женскую субъективность и женский опыт, которые находят воплощение в художественных произведениях. Кроме того, большее значение имеет то, «от чьего имени и кому адресованы тексты, написанные женщинами» [8, с. 5]. В этой связи следует выделить феминистские тексты, авторы которых отражают феминный ракурс восприятия мира, женскую сферу существования и женский аутентичный опыт. Писательниц, работающих в этом русле, отличает особая авторская точка зрения, собственные принципы и ценности. Таким образом, сугубо женская литература – это литература, воплощающая профеминное видение реальности и специфику женского гендера [5, с. 167].

Список использованной литературы

1. Мой, Т. Сексуальная текстуальная политика: феминистская литературная теория / Т. Мой. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 237 с.

2. Russ, J. How to suppress women's writing / J. Russ. – Austin: University of Texas Press, 1983. – 159 p.
3. Olsen, T. Silences / T. Olsen // Feminist literary theory: A reader; ed.: M. Eagleton. – Oxford, N.E.: Basil Blackwell, 1986. – P. 53–57.
4. Rich, A. When we are dead awaken: Writing as revision / A. Rich // Feminist literary theory: A reader; ed.: M. Eagleton. – Oxford, N.E.: Basil Blackwell, 1986. – P. 57–63.
5. Сорокина, И. В. Женская литература США: анализ гендерной специфики: монография / И. В. Сорокина. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 213 с.
6. Kolodny, A. Some notes on defining a feminist literary criticism / A. Kolodny // Critical Inquiry. 1981. – № 2/1. – P. 75–92
7. Жеребкина, И. «Прочти мое желание...». Постмодернизм. Психоанализ. Феминизм / И. Жеребкина. – М. : Идея-Пресс, 2000 – 256 с.
8. Feminist literary theory: A reader; ed.: M. Eagleton. – Oxford, N.Y.: Basil Blackwell, 1986. – 237 p.

УДК 811.112.2

А. С. Панасенко, Е. А. Кудравец

(Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь, Минск)

НЕОЛОГИЗМЫ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ПОНЯТИЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ COVID-19

В данной статье рассматриваются неологизмы современного немецкого языка понятийно-тематической области COVID-19. Основная цель данной статьи – определить влияние пандемии COVID-19 как внеязыкового явления на формирование неологизмов в современном немецком языке. В результате исследования установлено количество неологизмов данной понятийно-тематической области по частям речи.

Будучи социальным явлением, язык отображает все изменения, которые происходят в любом обществе, быстро реагируя на новые явления, связанные с общественной жизнью. Пандемия COVID-19, которая началась в конце 2019 года, внесла значительные коррективы в деятельность всего мирового сообщества, такие изменения не могли не отразиться на языке. В данной статье рассматриваются неологизмы современного немецкого языка, которые возникли под влиянием пандемии.

Неологизмы (от греч. νέος – новый и λόγος – слово) – слова, значения слов или сочетания слов, появившиеся в определенный период в каком-либо языке или использованные один раз («окказиональные» слова) в каком-либо тексте или акте речи. Принадлежность слов к неологизмам является свойством относительным и историчным. Неологизмы определяются также как слова, возникшие на памяти применяющего их поколения (Б. Н. Головин). В развитых языках количество неологизмов, зафиксированных в газетах и журналах в течение одного года, составляет десятки тысяч. Это обусловлено социальной потребностью в именовании всего нового и в его осмыслении, внутриязыковыми факторами – тенденциями к экономии, унификации, системности языковых средств, варьированию номинаций с разной внутренней формой, этимологией, задачами экспрессивно-эмоциональной, стилистической выразительности [1, с. 331].

Материал исследования представлен корпусом неологизмов в количестве 434 лексических единиц. Источником материала для исследования послужил электронный корпус www.dwds.de [2]. В качестве дополнительного источника использовался электронный словарь www.duden.de [3] и информационная онлайн-система словарного запаса немецкого языка Института немецкого языка Лейбница www.owid.de [4].

Проанализировав указанный корпус лексических единиц, мы установили их распределение по частям речи:

1) **имя существительное** – 401 лексическая единица (92,4 %):

– *die Alltagsmaske* ‘einfache, nichtzertifizierte, nicht für den medizinischen Gebrauch bestimmte und vor allem im öffentlichen Raum verwendete Gesichtsmaske’ (простая, несертифицированная маска для лица, не предназначенная для медицинского использования и используемая в основном в общественных местах);

– *der Bürgertest* ‘ein vom Staat allen Bürgern (kostenlos) angebotener Test auf eine Krankheit, Infektion o. Ä.’ (тест на заболевание, инфекцию и т. д., предлагаемый государством (бесплатно) всем гражданам);

– *Coronaferien*, nur Pl ‘Zeitraum, während dessen die Schulen, Kindertagesstätten o. Ä. geschlossen sind und kein Unterricht und keine Betreuung (oder nur Fernunterricht bzw. Notbetreuung) stattfindet, um die Lehrer und Schüler vor einer Ansteckung mit dem Coronavirus zu schützen’ (период, в течение которого школы, детские сады и т. п. закрыты, и не проводятся занятия или воспитание (или только дистанционное обучение или неотложная помощь) для защиты учителей и учащихся от заражения коронавирусом);

– *der Covidiot* ‘[Schimpfwort] Person, die unvernünftige Ansichten vertritt, was den Ursprung, die Gefährlichkeit, die Bekämpfung o. Ä. des Coronavirus angeht, oder die sich in unvernünftiger Weise Seuchenschutzmaßnahmen widersetzt’ ([ругательство] человек, придерживающийся необоснованных взглядов на происхождение, опасность, борьбу и т. п. коронавируса или тот, кто необоснованно выступает против мер по борьбе с болезнью);

– *die Immunantwort* ‘[Medizin] Reaktion des Immunsystems auf eine Infektion (mit Bakterien, Parasiten, Pilzen, Viren), Allergene, körperfremde Zellen o. Ä.’ ([медицина] реакция иммунной системы на инфекцию (бактериальную, паразитарную, грибковую, вирусную), аллерген, чужеродную клетку и т. д.);

– *die Selbstisolierung* ‘(freiwilliges) Abschirmen gegenüber Kontakten oder Einflüssen von außen’ ((добровольная) защита от внешних контактов или воздействий);

– *die Selbstquarantäne* ‘(freiwilliges) Isolieren von Außenkontakten, meist in der eigenen Wohnung oder im eigenen Haus’ ((добровольная) изоляция от внешних контактов, преимущественно в собственной квартире или доме);

– *die Wiedereröffnung* ‘erneute Aufnahme des Betriebs nach längerer Unterbrechung, Schließung oder Sperrung’ (возобновление работы после длительного перерыва, закрытия или блокировки);

– *die Zweitimpfung* ‘zweite in einer Reihe von Impfgaben gegen einen bestimmten Krankheitserreger’ (вторая в серии прививок от конкретного возбудителя);

2) **имя прилагательное** – 17 лексических единиц (4,0 %):

– *antiviral*, Adj. ‘[Medizin] gegen Viren wirkend; gegen Viruserkrankungen eingesetzt’ ([медицина] действующий против вирусов; используется против вирусных заболеваний);

– *coronabedingt*, Adj. ‘durch die Corona-Pandemie oder durch die Maßnahmen zu ihrer Bekämpfung verursacht oder darin begründet’ (вызванный или основанный на пандемии короны или мерах, принятых для борьбы с ней);

– *coronaviral*, Adj. ‘[Medizin] auf Vertreter der Familie der Coronaviren (Coronaviridae) bezogen’ ([медицина] вызванный представителями семейства коронавирусов (Coronaviridae));

– *endemisch*, Adj. ‘[Medizin] von Krankheiten, besonders Infektionskrankheiten: in Form einer Epidemie bzw. während einer bestimmten Zeitspanne in einer Population oder begrenzten Region gehäuft auftretend; auf eine Epidemie bezogen’ ([медицина] возникающий от

болезней, особенно инфекционных: в форме эпидемий или возникающих в популяции или на ограниченной территории в течение определенного периода времени; возникший в связи с эпидемией);

– *impfwillig*, Adj. ‘bereit, sich gegen eine bestimmte Krankheit o. Ä. impfen zu lassen’ (готов сделать прививку от определенного заболевания и т. д.);

3) **глагол** – 15 лексических единиц (3,4 %):

– *durchimpfen*, Verb ‘eine Gruppe vollständig oder in einem Ausmaß impfen, dass innerhalb dieser Gruppe eine Immunität gegen einen Krankheitserreger erzielt werden kann’ (вакцинировать группу полностью или в такой степени, чтобы в этой группе можно было достичь иммунитета против возбудителя болезни);

– *freitesten*, Verb ‘sich einer Blutuntersuchung, einem Antikörpertest unterziehen, um sich durch ein negatives Ergebnis von Auflagen, Einschränkungen, Beschränkungen zu befreien’ (сдать анализ крови, тест на антитела, чтобы освободиться от ограничений из-за отрицательного результата);

– *verimpfen*, Verb ‘einen Impfstoff an einen oder mehrere Impflinge verabreichen’ (вводить вакцину одному или нескольким вакцинированным);

4) **имя числительное** – 1 лексическая единица (0,2 %):

– *null*, Kardinalzahl ‘[übertragen] den Ausgangspunkt, ersten Abschnitt einer Entwicklung oder den ersten einer Reihe von Fällen, Ereignissen darstellend’ (‘[переносное] представляющая отправную точку, первый этап развития или первый из серии случаев, событий).

Таким образом неологизмы – слова, значения слов, появившиеся в определенный период в каком-либо языке. В данной статье были рассмотрены неологизмы современного немецкого языка понятийно-тематической области COVID-19, а конкретно установлено распределение неологизмов данной понятийно-тематической области по частям речи. 92,4 % (401 лексическая единица) неологизмов относится к именам существительным, имена прилагательные составляют 4,0 % (17 лексических единиц), 3,4 % (15 лексических единиц) являются глаголами, 0,2 % (1 лексическая единица) относятся к именам числительным. Мы можем утверждать, что COVID-19 произвел так называемый «неологический бум» в лексическом составе современного немецкого языка.

В настоящее время происходит анализ и упорядочение лексических единиц современного немецкого языка понятийно-тематической области COVID-19, которые возникли в период «неологического бума».

Список использованной литературы

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
2. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [die elektronische Ressource] / Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. – Berlin, 2022. – Das Regime des Zuganges : <https://www.dwds.de/>. – Das Datum des Zuganges : 21.07.2022.
3. Elektronisches Wörterbuch [die elektronische Ressource] / Bibliographisches Institut GmbH. – Berlin, 2022. – Das Regime des Zuganges : <https://www.duden.de/>. – Das Datum des Zuganges : 21.07.2022.
4. Das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache [die elektronische Ressource] / Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. – Mannheim, 2022. – Das Regime des Zuganges : <https://www.owid.de/>. – Das Datum des Zuganges : 21.07.2022.

УДК 811.133.1'34

И. В. Пантелева

(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

ФАКТОР АДРЕСАТА КАК КАТЕГОРИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье рассматривается фактор адресата как одна из категорий устного дидактического дискурса. Цель работы состоит в определении коммуникативной роли адресата в процессе создания дискурса адресантом. Определены языковые средства моделирования коммуникации с учетом категории адресата в академической лекции. Новизна исследования заключается в выявлении просодического компонента речевого взаимодействия участников дидактического дискурса.

Интерес современной лингвистики к изучению устных форм дискурса объясняется стремлением изучать не абстрактную языковую систему, а живую речь в условиях реальной коммуникации, в процессе ее создания говорящим и понимания слушающим. В фоку-

се исследований оказываются типизированные формы членения коммуникативного пространства, а именно дискурсы и их жанровые формы. Коммуникативно-прагматический подход к анализу дискурса предполагает внимание к его прагматическим характеристикам: фактору адресата и адресанта, языковым средствам, обеспечивающим эффективную «передачу» информации говорящим и ее восприятие слушающим.

Поскольку всякий речевой акт рассчитан на определенную модель адресата, которому сознательно направлено речевое высказывание адресанта, изучение фактора адресата при анализе дискурсивных практик представляется существенным [1]. Вслед за Н. Д. Арутюновой в данной работе под адресатом понимается участник коммуникативной ситуации, лицо, «которое может быть определенным образом охарактеризовано, причем коммуникативное намерение автора речи должно согласовываться с этой его характеристикой» [1, с. 358].

Изучение дискурса в аспектах его порождения, понимания и воздействия объясняет широкое разнообразие его типов, среди которых выделяется дидактический дискурс, рассматриваемый как тип институционального дискурса, процесс и результат речевой деятельности, обусловленный коммуникативными обстоятельствами, включающими участников (адресата и адресанта), условия, цели и способы коммуникации [2; 3; 4]. Адресат в устном дидактическом дискурсе – группа студентов (слушающие), находящаяся в ситуации учебной коммуникации (учебная лекция) с адресантом – преподавателем – (говорящим), который «передает» фиксированную в определенных дисциплинарных рамках новую и важную научную информацию. Поскольку основными целями дидактического дискурса в рамках академической лекции являются информирование и воздействие на разум и чувства адресата, то адресат активно эксплицируется и влияет на порождение дискурса адресантом. Адресант вынужден соотносить информацию и формы ее подачи с адресатом и его характеристиками: количеством, возрастом, уровнем подготовки, мотивациями, наличием/отсутствием обратной связи с ним [5]. В таком случае слушающих можно считать соавторами, так как параллельно «во внутренней речи они «создают» свой коммуникативный аналог» [5, с. 10].

В процессе устной учебной лекции говорящий моделирует такие условия протекания дидактической коммуникации, которые способствуют его сближению со слушающим. Имитируя незнание и сомнение слушающего в предлагаемой ему учебной информации,

преподаватель с помощью вопросительных предложений диалогизирует монолог, стремясь таким образом активизировать мыслительную деятельность студентов, вовлечь их в процесс размышления (1).

(1) Alors à quoi servent ces expéditions du quinzième siècle ? Et bien, ce sont de véritables ambassades.

Так для чего же были нужны эти экспедиции в пятнадцатом веке? Так вот, тогда это были настоящие посольства.

Говорящий может вовлекать адресата в опосредованное общение путем имитации устной разговорной речи, тем самым приближая дискурс к опыту повседневной жизни слушающего, убеждая его, что он не сложен и доступен пониманию (2).

(2) Alors, dans la version laïque, Paul Bernard, et bien, les rhytons ça sert à boire dedans. Voilà.

Так вот, в светской версии, у Поля Бернара, ну, ритоны, из них пьют. Вот так.

Проявление эмоционально-оценочной позиции говорящего, связанной с категорией экспрессивности в учебной лекции, превращает слушающего в прямой объект речевого воздействия: способствует активизации его внимания и сосредоточению на существенных моментах содержания, облегчает понимание и запоминание информации. С одной стороны, говорящий выделяет информативно значимые элементы, обеспечивая рациональное восприятие содержания, с другой, он апеллирует к эмоциональной сфере слушающего, вызывая эмоции радости, удивления, восхищения и т. п., формируя психологическую готовность адресата принять информацию. Экспрессивное маркирование сообщения может обеспечиваться средствами просодии: использованием нисходящего тона на значимых участках сообщения, наличием логического ударения сильной степени выделенности и эмфатических пауз (3).

(3) La "mentalité" agonistique, notion de compétition, est au "coeur" même de la cité grecque.

Агонистический менталитет как понятие соперничества лежит в основе греческого города.

Для сохранения коммуникативного баланса и кооперативного общения в учебной лекции говорящий может прибегать к использованию экспрессивных средств просодии, например, сложных интенсифицированных тонов для выражения модально-коммуникативного значения мягкой настойчивости (4).

(4) <...> mais celle-ci tend à se subdiviser parfois au rythme très complexe de bandes /verticales et de panneaux.

<...> но последняя иногда характеризуется одновременным чередованием вертикальных полос и панелей.

Поддержать коммуникативный статус высказываний позволяют метатекстовые элементы – дискурсивные маркёры, позволяющие регулировать взаимодействие говорящего и слушающего и прагматические смыслы сообщаемого. Типичными для лекции оказываются временные коннекторы *d'abord* ‘сначала’, *puis* ‘затем’, коннекторы уступки *cependant* ‘тем не менее’, *au moins* ‘по меньшей мере’ и т. п. В роли дискурсивных маркёров также используются слова, характерные для разговорной речи: дающие импульс сообщению *bon* ‘что ж’, *bon voilà* ‘и так вот’, *et voilà* ‘и вот’, *et bein* ‘ну’, являющиеся сигналами конклюзии коннекторы *quoi* ‘вот что’, *enfin voilà* ‘в общем’, *hein* ‘верно’, указывающие на непосредственный контакт с аудиторией *nous irons voir* ‘мы увидим’, *vous ne serez pas étonnés* ‘вы не удивитесь’ и т. п. (5).

(5) *Les Chinois vivent donc surtout dans le sud et dans l'est, surtout le long des fleuves, surtout le long des côtes. Bien.*

Поэтому китайцы живут, главным образом, на юге и на востоке, в основном, вдоль рек, преимущественно вдоль побережий. Вот так.

Говорящий может корректировать сказанное в процессе лекции, что имитирует спонтанное говорение и позволяет ему управлять восприятием слушающего (6).

(6) *<...> ça donne une idée des conditions extrêmement de la pénurie extrêmement extrême dans laquelle travaillaient ces pionniers <...>.*

<...> это дает представление об условиях исключительно, об исключительно экстремальной нехватке, в которой работали эти первопроходцы <...>.

Таким образом, интеллектуально-коммуникативная интеракция в дидактическом дискурсе и его жанровой разновидности – учебной лекции – имплицитно предопределена прагматическими условиями ее реализации в рамках статусно-ролевого общения преподавателя и студента. Дискурсивная деятельность преподавателя в устной академической лекции направлена на поиск языковых средств, способствующих эффективному восприятию учебной информации слушающим, что представляется возможным только с учетом прагматических характеристик адресата. Говорящий делает слушающего полноправным участником дискурса: соотносит информативное и фатическое общение, стимулирует внимание и понимание информации, интенсифицируя сообщение при помощи различных языковых средств, в том числе просодических.

Список использованной литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова // Изв. Академии наук СССР. Сер. литературы и языка. – 1981. – Т. 40, № 4. – С. 356–367.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 331 с.
3. Sensevy, G. Les discours des professeurs. Vers une pragmatique didactique / G. Sensevy [et autres] // Revue Française de pédagogie. 2002. – Vol. 141, num. 1. – P. 47–56.
4. Щербинина, Ю. В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать / Ю. В. Щербинина. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 440 с.
5. Гордеева, О. В. Проблемная учебная лекция в профессиональной речи учителя русского языка и литературы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Гордеева ; Кузбасская гос. пед. академия. – Ярославль, 2003. – 21 с.

УДК 81-26

А. А. Парфиненко

(онлайн-преподаватель, Москва)

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ

Статья посвящена актуальной проблеме художественного перевода стилистически маркированных словообразовательных вариантов с русского языка на английский в аспекте структурно-типологических различий двух языков. Рассматривается вопрос коммуникативной равноценности художественного перевода, его соотношенности с оригиналом и роли интерпретации в тексте.

*Все языки, как и культуры – вариации на одни и те же темы.
Поэтому они взаимопереводимы, но никогда до конца.
И. Д. Левин*

*Перевод есть не более как гравюра: колорит неподражаем.
П. Буаст*

В условиях взаимодействия различных языков, культур и традиций перевод выступает как глобальный феномен межкультурного коммуникативного пространства. «Перевод связывает не только пару языков – язык оригинала и язык перевода, он соединяет разные культуры, разные нации, различные эпохи исторического развития» [1, с. 902]. Общее и различное в национально-культурных парадигмах (кодах) двух языков проявляется в их языковой самобытности. А потому важно сохранить и передать при переводе языковое своеобразие оригинального текста, которое может быть заключено не только в собственно экспрессивно-стилистических особенностях исходного языка, но и в применении автором тех или иных языковых единиц с национально-культурной семантикой. Иными словами, необходимо передать «литературную колоратуру» текста, по меткому выражению В. В. Набокова, который, в свою очередь, при работе над авторским переводом текста «Лолиты» «пришел к некоторым общим заключениям по поводу взаимной непереводаемости двух изумительных языков» [2, с. 276]. Это тем более справедливо в аспекте стремления Набокова, как непревзойденного стилиста, к «созданию нестандартного языка и использованию в своих произведениях словесной игры, языковых эффектов, а также словотворчества как яркого экспрессивного приема» [3, с. 124]. В то же время творчество В. В. Набокова является интересным примером выражения билингвальной языковой личности, автора и переводчика в одном лице. В его произведениях встречается множество параллельных деривационных окказионализмов, образованных как по продуктивной модели словообразования английского языка – словосложение (напр., англ. *purpills* – рус. *фиалкапсюли*), так и с помощью субстандартной аффиксации – продуктивного способа словообразования в русском языке (напр., англ. *motherlessness* – рус. *безматеринство*, англ. *truthlet* – рус. *истинка* и др.).

Богатый аффиксальный фонд и развитая система словообразования русского языка определяет его высокий деривационный потенциал и значительные словообразовательные ресурсы, обладающие яркой стилистической окраской.

Отметим, что в англоязычной стилистической традиции акцентируется прежде всего степень формальности / неформальности, нейтральности / литературности / разговорности текста, в русском же языке стилистическая маркированность языковых средств может быть представлена в том числе некими оценочными оттенками значения (шутливый, иронический, неодобрительный, презрительный

и т. д.). Так, существует целый ряд экспрессивных или эмоционально-окрашенных аффиксов русского языка, которые придают словам особые семантико-стилистические оттенки (с мелиоративной / пейоративной оценкой, уменьшительно-ласкательные, уничижительно-пренебрежительные и т. д.). Этим обуславливается развитие широкой аффиксальной вариантности в русском языке, когда у нейтральной языковой единицы возникает стилистически маркированный аффиксальный вариант.

Стилистически маркированные аффиксальные варианты в художественном тексте могут служить источником речевой экспрессии, манифестацией определенного авторского замысла, средством передачи индивидуальности авторской речи, а следовательно, становятся способом формирования образности и выразительности текста. Задача переводчика – передать экспрессивно-эмоциональную нагрузку художественного произведения, сохранить образность текста при переводе с одного языка на другой, учитывая функциональное различие стилистических ресурсов двух языков и разность образного потенциала их словообразовательных систем. А значит, важно учитывать те особые семантико-стилистические оттенки, которые могут быть присущи стилистически маркированным аффиксальным вариантам.

Так, например, в художественных переводах на английский язык глагола *благодарствовать* с пометой «устаревшая форма» используется стилистически нейтральная лексема *to thank* ‘благодарить’, для устаревшего выражения *благодарствуй* (-*йте*) – *thank you*:

оригинал: - *Благодарствуйте, тетушка, - начала она тронутым и тихим голосом по-русски, - благодарствуйте; я не надеялась на такое снисхождение с вашей стороны; вы добры, как ангел* (Тургенев И. С. Дворянское гнездо);

перевод: “*I thank you, dear aunt,*” *she began in a soft voice full of emotion, speaking Russian; “I thank you; I did not hope for such condescension on your part; you are an angel of goodness.”* (Turgenev I. S. *A House of Gentlefolk*; пер. Constance Garnett / К. Гарнетт).

В данном случае основная коммуникативная функция оригинала передается не в полной мере. В качестве перевода выражения благодарности встречается также вариант *thank thee*, где *thee* ‘тебя, тебе’ – устаревшая, поэтическая форма *you*, а следовательно, такой перевод является функционально и стилистически адекватным:

оригинал: - *Благодарствуй* (Толстой Л. Н. Хаджи-Мурат);

перевод: *I thank thee!* (Tolstoy L. *Hadji Murad*; пер. Louise and Aylmer Maude / Л. и А. Мод).

Для перевода этикетной речевой формулы «благодарствую» можно также предложить архаичный вариант *gramercy* (от ст.-фр. *grand merci*) в значении ‘большая благодарность’. Отметим, что формула *благодарствуй (-йте)*, в свою очередь, иногда используется переводчиками для передачи разговорной формы английского языка *thankee* ‘спасибо, благодарю’:

оригинал: *No 'm–thankee. Ma 'm* (Mitchell M. Gone with the wind);

перевод: – *He-e..., благодарствуйте*, мэМ (Митчелл М. Унесенные ветром).

В русском языке источником экспрессивного словообразования выступает живая народно-разговорная стихия, результатом чего становится появление форм с уникальными аффиксами, которые вступают в варианты отношения с формами с регулярными аффиксами.

Так, в слове *дуралей* уникальный суффикс *-алей* придает значению сниженный оттенок, оттенок пренебрежительности. Как правило, для перевода используется англ. *fool* ‘дурак, глупец’, которое относится к неофициальному стилю, может иметь разговорную окраску, а значит, является стилистически адекватным вариантом. С целью передать неповторимый художественный язык Ф. М. Достоевского Констанс Гарнетт, известная английская переводчица русской классической литературы, для перевода данной лексемы использовала слово *buffoon* в значении «человека, который часто делает глупые вещи» [4], маркированное пометами «устаревшая, неодобрительная форма»:

оригинал: *Этот клоп, невежда, дуралей, не понимающий ничего в России!* – злобно вскричал Шатов (Достоевский Ф. М. Бесы);

перевод: “*He’s a bug, an ignoramus, a buffoon, who understands nothing in Russia!*” cried Shatov spitefully (Dostoevsky F. M. The possessed; пер. Constance Garnett / К. Гарнетт).

При переводе произведения Б. Акунина «Пиковый валет» для передачи лексемы *скупердяй* с уникальным суффиксом *-ердяй*, придающим сниженный, фамильярно-просторечный семантический оттенок, переводчиком была использована форма *niggardly* ‘скарденый, скупой, прижимистый’:

оригинал: *От оборванца несло сивушным перегаром, а взгляд, устремленный в обход Момуса, на скупердяя-дарителя, был полон жгучей, лютой ненависти* (Акунин Б. Пиковый валет);

перевод: *The ragamuffin reeked of stale, cheap alcohol, and his gaze, directed past Momos at the niggardly donor, was filled with a fierce, burning hatred* (Akunin B. The Jack of Spades; пер. Andrew Bromfield / Э. Бромфилд).

Слово *niggardly* часто воспринимается как оскорбительное в связи с визуальной и фонетической схожестью со словом *nigger* [5]. Очевидно, британский переводчик Эндрю Бромфилд выбрал именно эту лексему для перевода с целью передачи ее семантико-стилистической маркированности, а учитывая второе ее значение – ‘скудный, жалкий’, также для придания словосочетанию *a niggardly donor* дополнительной коннотации.

Слово *скупердяй* используется в тексте перевода произведения К. Сташеффа «Чародей поневоле» для передачи английской лексемы *curmudgeon*, архаичной в значении ‘скупец, скряга’:

оригинал: *The landlord scuttled away with his hands clapped over his ears, and Rod sat down to sip at the wine and wonder what a curmudgeon was* (Stasheff Ch. The Warlock in Spite of Himself);

перевод: *Хозяин метнулся прочь, прижимая руки к ушам, а Род сел и принялся потягивать вино, размышляя о том, какой скупердяй этот трактирщик* (Сташефф К. Чародей поневоле; пер. В. М. Федоров).

Лексема *curmudgeon* является стилистически маркированной, может рассматриваться как разговорная форма с оттенком неодобрительности, а потому использование словоформы *скупердяй* в качестве перевода является полностью обоснованным.

Использование аффиксальных вариантов русского языка при переводе стилистически маркированных единиц английского языка обуславливается намерением переводчика придать большую выразительность или усилить образность исходного текста. Однако важно при переводе сохранить содержательное тождество художественного произведения. Так, например, в переводе текста повести Джона Стейнбека «О мышках и людях» В. А. Хинкис использовал при передаче лексемы *paw* ‘лапа’ разговорную словоформу *ручища* с увеличительным суффиксом *-ищ(а)*:

оригинал: *Lennie dabbled his big paw in the water and wiggled his fingers so the water arose in little splashes* (Стейнбек Дж. О мышках и людях);

перевод: *Ленни шлепнул по воде огромной ручищей и пошевелил пальцами, так что вода пошла мелкой рябью* (Steinbeck J. Of Mice and Men; пер. В. Хинкис).

Слово *ручища* является средством передачи разговорного стиля повествования, однако в данном случае теряется художественный замысел автора передать образ героя, всем своим видом и повадками напоминавшего медведя.

Таким образом, в словообразовательной вариантности языковых форм проявляется творческий потенциал языка, языковая креативность, в том числе в индивидуально-авторском преломлении. Наиболее функционально адекватным способом перевода таких словообразовательных вариантов является прием их замены соответствующими лексико-семантическими синонимами в языке перевода с учетом их стилистической маркированности.

Безусловно, при переводе с одного языка на другой возможны некоторые смысловые потери, обусловленные социокультурными лакунами, структурно-типологическими и функционально-стилистическими особенностями двух языков. Задача переводчика – передать оригинальный материал в соответствии с его общей функционально-коммуникативной направленностью, наиболее полно и точно отобразить в переводе стилистический эффект иноязычного текста оригинала на всех языковых уровнях. Именно в стилистическом аспекте художественного перевода проявляется как творческая индивидуальность переводчика, так и его профессиональное мастерство.

Список использованной литературы

1. Проворотова, К. А. Текст и культура: переводческий аспект / К. А. Проворотова // Молодой ученый. – 2016. – № 1 (105). – С. 902-904. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/105/24934>. – Дата доступа: 01.08.2022.

2. Набоков, В. В. Лолита/ В. В. Набоков; пер. с англ. автора. – М.: Прометей, 1990. – 284 с.

3. Напцок, М. Р. Словообразовательный потенциал художественного дискурса (на материале прозы В. Набокова) / М. Р. Напцок // Филология, языкознание, дидактика: теория и методика исследований; сб. науч. тр. / Рос. гос. проф. ун-т. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2010. – С. 124–136.

4. Collins English Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary>. – Date of access: 02.08.2022.

5. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.merriamwebster.com/dictionary>. – Date of access: 02.08.2022.

6. ABBYY Lingvo Live. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.lingvolive.com/ru-ru/translate/ru-en>. – Date of access: 01.08.2022.

7. Стейнбек, Дж. О мышах и людях / Steinbeck, J. Of Mice and Men; пер. В. Хинкис. Издание на русском языке. – AST Publishers, 2016. – Режим доступа: <http://www.litmir.me/br/?b=343&p=1>. – Дата доступа: 02.08.2022.

УДК 81'373.45

С. А. Приходько

(Новозыбковский краеведческий музей, Новозыбков)

**АНГЛИЙСКОЕ ВКРАПЛЕНИЕ И ПРЯМАЯ РЕЧЬ
КАК СИСТЕМНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМПОЗИЦИИ
ПОЛЕМИЧЕСКОЙ МОНОГРАФИИ В. И. ЛЕНИНА
«МАТЕРИАЛИЗМ И ЭМПИРИОКРИТИЦИЗМ»
(К 100-ЛЕТИЮ ЗАКЛЮЧЕНИЯ ДОГОВОРА
О ФОРМИРОВАНИИ СССР)**

Целью настоящей статьи является исследование функционально-семантических особенностей английского вкрапления, манифестированного в книге «Материализм и эмпириокритицизм». Автор проводит анализ с учётом полемической направленности ленинского дискурса начала XX в. и предшествующих публикаций по смежной тематике. Полемический дискурс В. И. Ленина, как и другие варианты дореволюционной русской словесности, находится под влиянием противоречий между идеализмом и материализмом как ведущими философскими направлениями в Российской империи. Интенцией ленинского словотворчества представляется увеличение количества сторонников материалистического подхода.

На основе примеров автор выявляет функции, выполняемые вкраплениями, и обозначает релевантные полемические приёмы и средства. Также раскрыт речевоздействующий потенциал конструкций, содержащих прямую речь и англоязычные вкрапления, и уточнены перспективы продолжения научных изысканий.

Понятие «вкрапление» было введено в советское языкознание в середине XX в. [1, с. 60]. Современные лингвисты разрабатывают вопросы вкраплений, репрезентированных в русскоязычных текстах [2; 3]. Также в первом и во втором десятилетиях XXI столетия вышли в свет филологические исследования, посвящённые англоязычным вкраплениям [4] и литературному наследию советских лидеров [5].

В Советском Союзе лингвисты затрагивали вопрос об иноязычных средствах в дискурсе В. И. Ленина [6; 7], но большевистские вкрапления всё ещё не изучены в достаточной степени. В книге «Материализм и эмпириокритицизм. Критические заметки об одной реакционной философии», объявленной в Советском Союзе гениальной [8, с. 117], обнаружены английские и латинские, немецкие и французские вкрапления. В СССР крупнейшая по объёму работа В. И. Ленина была признана по контенту полемической и философской [9, с. 6]. В настоящей статье рассматриваются английские вкрапления, репрезентированные в упомянутой ленинской монографии.

Прямая речь с сочетанием разнородных вкраплений

В нижеприведённом кейсе В. И. Ленин употребил заимствования и для повтора, и для организации справочного аппарата (оформления выходных данных цитаты): *«В следующей своей работе “Машина мира” (Lond. and N.Y., 1907; Karl Snyder “The World Machine”) Снайдер говорит, – намекая на посвящение им своей книги памяти Демокрита из Абдеры, жившего приблизительно в 460-360 годах до Р.Х.:*

“Демокрита часто звали прародителем материализма. Эта философская школа немножко не в моде в наше время; но не лишнее будет заметить, что на деле весь новейший прогресс наших представлений о мире основывался на посылках материализма. Материалистические посылки, если говорить прямо (practically speaking), просто неустранимы (inescapable) в естественноисторических исследованиях” (р. 140)» [10, с. 378–379].

Повторы, вербализуемые посредством графически выделенных вкраплений, усиливают категоричность ленинского вывода, который он сформулировал благодаря буквальная цитате, тем самым оказывая воздействие на адресата. В конце цитаты размещено вкрапление, по функции являющееся внутритекстовой ссылкой на англоязычное произведение. Сочетание стилистических приёмов, которое обнаружено в настоящей цитате из «Материализма и эмпириокритицизма», является типичным в ленинском дискурсе [11, с. 74].

Прямая речь со словами автора

В настоящем смысловом поле В. И. Ленин сделал ссылку на авторитет. Примечательно, что нижеследующий фрагмент является не цитатой из книги, а гранью эпистолярного жанра непрерываемого для автора наставника. В отличие от предыдущей речевой ситуации, главный большевик Российской империи реализовал приём библиографического уточнения исключительно на русском языке: *«Г-н Ланге, – писал Маркс 27-го июня 1870 года к Кугельману, –*

(«О рабочем вопросе и т. д.», 2 изд.) сильно хвалит меня... с целью самого себя выставить великим человеком. Дело в том, что г. Ланге сделал великое открытие. Вся историю можно подвести под единственный великий естественный закон. Этот естественный закон заключается во фразе “Struggle for life” – борьба за существование (выражение Дарвина в этом употреблении его становится пустой фразой), а содержание этой фразы составляет мальтусовский закон о населении или, вернее, о перенаселении. Следовательно, вместо того, чтоб анализировать эту “Struggle for life”, как она исторически проявлялась в различных общественных формах, не остается ничего другого делать, как превращать всякую конкретную борьбу во фразу “Struggle for life”, а эту фразу в мальтусовскую фантазию о населении. Нужно согласиться, что это очень убедительный метод для напыщенного, притворяющегося научным, высокопарного невежества и лености мысли”» [10, с. 354].

Как и в предшествующих кейсах, вкрапление сопровождается в тексте переводом. Многократно дублируя англоязычное словосочетание, В. И. Ленин обвинил противника в построении фантастических умозаключений и эксплицитно квалифицировал своё словотворчество как убеждение.

Редким является полный повтор англоязычного сочетания (“Struggle for life”). Помимо данной структуры, в полемическом контексте зафиксировано дублирование русскоязычных номинативов («великий» и «закон», «фраза» и «борьба», «мальтусовский» и пр.). В. И. Ленин также объединил в одном сложноподчинённом предложении вводную лексему «следовательно» и приём синтаксического параллелизма.

В заключительном предложении автор разместил синонимичные и разнородные оценочные средства, усилив их требованием к аудитории («нужно согласиться») и обособленным определением. Интенцией В. И. Ленина является обвинение философа-антагониста в обмане сторонников и в когнитивной ограниченности, влекущее дискредитацию субъективно-идеалистической картины мира.

Прямая речь без слов автора

Изложение от множественного числа 1-го лица является редким в книге «Материализм и эмпириокритицизм». Цитата из работы английского писателя Н. Смита, критикующего «Философию чистого опыта» Р. Авенариуса, доказывает данную тенденцию. Критике позиции махиста В. И. Ленин подверг, применив приёмы повтора («мы» и «как») и высмеивающего уничижения (маркер «де»):

«“Если мы попробуем истолковать его теорию опыта так, как ее хотят представить, именно как истинно реалистическую (genuinely realistic), то она ускользает от всякого ясного изложения: все ее значение исчерпывается отрицанием субъективизма, который она-де ниспровергает. Но когда мы переведем технические термины Авенариуса на более обыкновенный язык, – тогда мы увидим, где настоящий источник этой мистификации”» [10, с. 78].

Нагнетание придаточных структур создаёт долгую, но понятную, по мнению В. И. Ленина, даже не слишком искушённому в философских хитросплетениях кругу адресатов причинно-следственную цепочку. Требуя от каждого оппонента краткости и чёткости, В. И. Ленин далеко не всегда выполнял эти правила: в процессе детализации их воплощение в тексте представляется чрезвычайно сложным.

Настойчивое изложение в расширительном ключе в будущем времени («мы попробуем», «мы переведем» и «мы увидим») вызывает у собеседника впечатление неизбежности разоблачения идеалистических тезисов и чувство сопричастности к ленинским положениям.

Красной нитью В. И. Ленин соединил терминологическую расплывчатость, всевозможные уточнения и обвинительный тон в адрес оппонента: *«“На всем протяжении рассуждений Авенариуса хорошую услугу оказывает ему неопределенность термина “опыт”. То этот термин (experience) означает того, кто испытывает; то он означает то, что испытывают; последнее значение подчеркивается тогда, когда речь идет о природе нашего Я (of the self). Эти два значения термина “опыт” на практике совпадают с его важным делением абсолютного и относительного рассмотрения” (выше я указал значение этого деления у Авенариуса); “и эти две точки зрения не примирены на самом деле в его философии. Ибо когда он допускает, как законную, ту посылку, что опыт идеально дополняется мыслью” (полное описание среды идеально дополняется мыслью о наблюдающем Я), “то он делает допущение, которое он не в состоянии соединить с его собственным утверждением, будто ничто не существует вне отношения к нашему Я (to the self)”» [10, с. 79].*

Нагромождение подчинительных связей, сопровождаемое повторами лексического и синтаксического видов, затягивает раскрытие микротемы полемического дискурса и вместе с тем позволяет обличать маститого философского конкурента, например, в абсурдности или в недосказанности умопостроений.

Прямая речь с сочетанием двуязычных вкраплений

В дальнейшем паттерне лидер большевиков перевёл нейтральное словосочетание: «*“Это дополняет лишь одно из тех звеньев координации, про которые Авенариус говорил, что они неразделимы. Это ведет нас к тому, что не только никогда не было испытано (не было объектом опыта, has not been experienced), но к тому, что никогда, никоим образом не может быть испытано существами подобными нам”*» [10, с. 79].

Хотя нанизывание отрицательных коннотаций в предварительном выводе в данном случае не вызывает никаких сомнений, частотным заключением в ракурсе английского вкрапления в пространстве книги «Материализм и эмпириокритицизм» признано утвердительное предложение.

В следующем контексте В. И. Ленин использовал не цитату, а комментарий позиции своего оппонента: «*“Авенариус рассуждает, что мысль есть столь же истинная (настоящая, genuine) форма опыта, как и чувственное восприятие, а таким образом он приходит назад к старому истасканному (time-worn) аргументу субъективного идеализма, именно, что мысль и реальность неотделимы, потому что реальность может быть воспринята только в мысли, а мысль предполагает существование того, кто мыслит”*» [10, с. 79–80].

Можно отметить, что в ленинский полемический комплекс часто входят приёмы повтора и сравнения. Лексические и синтаксические повторы активируют память адресата, оставляя в ней ценные для В. И. Ленина постулаты.

Прямая речь со словами автора

Комментирование позиции противника заметно в предлагаемом контексте, в котором В. И. Ленин многократно направлял предполагаемого адресата к запоминанию факта словесного сумбура махистского сообщества: «*“Наше познание их (идей или вещей), – пишет Беркли, – было чрезвычайно затемнено, запутано, направлено к самым опасным заблуждениям предположением о двойном (twofold) существовании чувственных объектов, именно: одно существование – интеллигибельное или существование в уме, другое – реальное, вне ума” (т. е. вне сознания). И Беркли потешается над этим “абсурдным” мнением, допускающим возможность мыслить немислимое!»* [10, с. 31].

Английское вкрапление обусловлено необходимостью привлечь внимание русскоязычного адресата к вымышленному призна-

ку идеалистического изобретения. Интересной представляется ленинская полемическая модель: высмеивание оппонента через его высмеивание. Как и в других речевых ситуациях, В. И. Ленин активно использовал лексическое дублирование («или», «существование» и «ум»). Также средством развенчания лагеря философвоппонентов служит синонимический ряд.

В своём полемическом дискурсе В. И. Ленин регулярно сочетал методы воздействия на получателя информации, к примеру, повторы знаменательных и служебных лексем («новейший» и «бы») и уточняющие обороты. В очередной раз ленинское изложение с помощью редуцированного местоимения «мы» призвано показать многочисленность приверженцев материализма и слабость идеалистов: *«Теперь же отметим еще одно новейшее открытие, позаимствованное в XX веке новейшим позитивистом и критическим реалистом П. Юшкевичем у епископа Беркли. Это открытие – “эмпириосимволизм”. “Излюбленная теория” Беркли, – говорит А. Фрейзер, – есть теория “универсального естественного символизма” (р. 190 цит. изд.) или “символизма природы” (Natural Symbolism). Если бы эти слова не стояли в издании, вышедшем в 1871 году, то можно было бы заподозрить английского философа фидеиста Фрейзера в плагиате у современного математика и физика Пуанкаре и русского “марксиста” Юшкевича!»* [10, с. 34].

Чтобы вскрыть порочные связи между различными махистами, В. И. Ленин расшифровал происхождение каждого из гореписателей. Таких подробностей автор не приводил в сходных контекстах, поскольку его задачей не являлось перебрасывание смыслового мостика от Европы к Российской империи.

Степень детализации в репрезентированном фрагменте признана наивысшей: В. И. Ленин привёл не просто век, а конкретный год и точную страницу. Многочисленные подробности, включая номер издания цитируемых трудов, можно заметить на многих страницах «Материализма и эмпириокритицизма».

В процессе воинствующей эйфории автор упрекал всех противостоявших ему философов в отсутствии литературной честности.

Итак, прямая речь является доминирующим способом подачи материала. Почти всегда В. И. Ленин предварял или разрывал прямые цитаты словами автора, сформулированными им самим. В. И. Ленин нередко выносил вкрапление в отдельный абзац и выделял скобками. Переводные вкрапления являются превалирующим видом данного полемического средства.

Функциями английских вкраплений в книге «Материализм и эмпириокритицизм» можно признать:

- 1) высмеивание;
- 2) объяснение;
- 3) оценку;
- 4) повтор;
- 5) уточнение.

Каждую функцию вкраплений, сосредоточенных преимущественно в сложноподчинённых конструкциях, можно трактовать как одну из тактик стратегии дискредитации репрезентантов идеалистического сообщества Российской империи, а также зарубежных махистов. Уточнение выступает в труде «Материализм и эмпириокритицизм» в качестве ведущей функции.

Речевое воздействие, оказываемое В. И. Лениным на адресата, признано суггестивным, поскольку очень часто его интенцией является высмеивание оппонировавшей стороны.

Естественно, англоязычный элемент, располагающийся между русскими лексемами, приковывает к себе внимание читателя, удивлённого его появлением в родной речи. Можно сделать вывод, что В. И. Ленин использовал все части речи, хотя и отдавал предпочтение именным единицам и их сочетаниям. Английское вкрапление представляет собой полифункциональное средство в ожесточённом споре и наиболее часто является переводом ключевого для полемического процесса термина. Иностранными словами В. И. Ленин придавал солидность своему нарративу, доказывал адресату, что он тщательно изучил множество зарубежных источников, что штудировал их в оригиналах, а не в искажённых переводах, что понял содержание книг и статей досконально.

Монотонность русского дискурса, периодически разбавляемая иноязычной семой, вызывает когнитивный диссонанс и необходимость в декодировании. Задачу расшифровки выполняет перевод, в большинстве контекстов являющийся литературным. Чтобы обосновать отсутствие буквального перевода особенностей действий и понятий, облегчить понимание важности микротем и погрузить адресата в философские перипетии противостояния идеалистов и материалистов, В. И. Ленин нередко использовал развёрнутый комментарий, опирающийся на оценку и повтор, формирующие смысловую дихотомию.

В каждом контексте английское вкрапление, невзирая на конкретную функцию, служит концентрации внимания читательской аудитории, помогает убедить её в правильности материалистических постулатов.

Перспективными представляются исследования, связанные с другими вкраплениями в работе «Материализм и эмпириокритицизм», в том числе с немецкими языковыми средствами.

Список использованной литературы

1. Леонтьев, А. А. Иноязычные вкрапления в русскую речь / А. А. Леонтьев // Вопросы культуры речи. – 1966. – № 7. – С. 60–68.
2. Агеева, А. В. Типология иноязычных вкраплений в русских текстах / А. В. Агеева // Вестник Моск. ун-та. Серия 22. Теория перевода. – 2014. – № 1. – С. 153–162.
3. Багана, Ж. Н. Английские заимствования в русском и немецком языках в условиях глобализации / Ж. Н. Багана, М. В. Тарасова. – М. : Инфра-М, 2014. – 120 с.
4. Маркелова, Т. И. Символизация иноязычных вкраплений в английском публицистическом тексте: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Т. И. Маркелова. – М. : Моск. гос. лингв. ун-т, 2014. – 268 с.
5. Яров, С. В. Риторика вождей: В. И. Ленин и И. В. Сталин как ораторы / С. В. Яров // Звезда. – 2007. – № 11. – С. 168–179.
6. Гимпелевич, Г. С. Беспереvodные иноязычные вкрапления в языке произведений В. И. Ленина / Г. С. Гимпелевич // Ученые записки Моск. обл. пед. ин-та им. Н. К. Крупской. – 1970. – Т. 278. – Вып. 17. – С. 102–110.
7. Князева, Л. Э. Нетранслитерированные выражения в публицистическом стиле современного русского языка: (На материале произведений В. И. Ленина): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.600 / Л. Э. Князева. – Л.: Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова, 1970. – 18 с.
8. Белов, П. Т. О произведении В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» / П. Т. Белов. – М.: Госполитиздат, 1953. – 144 с.
9. Дудель, С. П. О полемическом мастерстве В. И. Ленина / С. П. Дудель. – М.: Знание, 1973. – 40 с.
10. Ленин, В. И. Материализм и эмпириокритицизм. Критические заметки об одной реакционной философии / В. И. Ленин. – М. : Политиздат, 1989. – 508 с.
11. Воронов, Ю. С. Ораторский стиль Ленина / Ю. С. Воронов. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1971. – 128 с.

И. Н. Пузенко

*(Гомельский государственный технический университет
имени П. О. Сухого, Гомель)*

ПЕРЕВОД И СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Перевод текста с одного языка на другой, в том числе научного, научно-технического, имеет своеобразный характер. Многомерность этого процесса обуславливается особенностями межъязыковой и межкультурной коммуникации (лингвокультурологический аспект), стратегией лингвокультурной адаптации, а также особенностями расхождения в точках зрения на перевод как самостоятельный вид интеллектуальной иноязычной речевой деятельности, результатом которой является самостоятельный текст перевода.

В данной статье объект перевода рассматривается как процесс особой языковой деятельности:

а) как процесс языкового посредничества между двумя лингвокультурами,

б) как результат вновь созданного текста на базе первоисточника. Проблема эта сама по себе представляется многогранной и неисчерпаемой, так как затрагивает многие вопросы такого направления в лингвистике и переводоведении, как «язык – культура – общество – коммуникация». Перевод как один из видов межкультурной коммуникации в настоящее время считается уже общепризнанным фактом и какого-либо сомнения в этом плане не вызывает. Он интересует специалистов переводоведения не только как некий арсенал языковых явлений, но и как самостоятельный социопрагмалингвистический феномен, обладающий признаками, релевантными для перевода. Конкретная стратегия переводчика и технические приемы, применяемые в процессе перевода, зависят преимущественно от соотношения иностранного языка (ИЯ) и переводного языка (ПЯ), а также характера решаемой переводческой задачи [1, с. 138–147].

По нормативным документам профессиональный перевод с одного языка на другой язык осуществляется переводчиком или же специалистом, имеющим высшее образование и получившим дополнительную языковую квалификацию по иностранному языку в сфере

определённой профессиональной деятельности, для которого данный язык является родным (это так называемый носитель языка). То есть существует точка зрения, что на английский язык может переводить только англичанин, а на немецкий – только немец и т. д. И для этого имеются определенные веские основания.

В настоящее время не подлежит сомнению тот факт, что до сих пор существует большая разница между переводом с иностранного языка на родной и с родного на иностранный. При переводе текста на иностранный язык требуются одновременно и мыслить на этом же языке [2, с. 56]. И поэтому, нам представляется, что переводить на иностранный язык гораздо труднее, чем, например, с иностранного на родной по некоторым соображениям, а именно:

– при переводе на иностранный язык задействуется в преимущественной степени активный словарный запас; в то время как при переводе на родной язык используется не только активная лексика, но и пассивная, т. е. такие слова, которые мы сами не употребляем, но узнаём и понимаем их в чужой речи. Практика перевода показывает, что у каждого человека активный словарь меньше пассивного, поэтому мы часто смотрим незнакомые слова в словаре;

– одно и то же грамматическое явление или одно и то же слово русского языка можно передать несколькими вариантами конструкций, слов иностранного языка и наоборот. В процессе перевода текста на родной язык выбор нужной конструкции или подходящего синонима происходит, в основном, автоматически. А когда речь идёт о переводе на иностранный язык, то в этом случае нужно точно знать лексические значения слов, различия между синонимами и антонимами и, безусловно, границы применимости тех или иных фразеологических оборотов речи.

По указанным выше показателям перевод на иностранный язык оценивается обычно дороже, чем на родной язык, а выполняется он медленнее (примерно 7–8 страниц текста в день при переводе с русского языка на иностранный и около 10 страниц текста при переводе из иностранного языка на русский). Многие специалисты при этом считают, что перевод текстов юридического, бухгалтерского или финансового характера адекватно на иностранный язык может перевести только носитель языка или опытный переводчик, который много лет работает с носителями языка, или же в идеале – должен прожить несколько лет в стране этого языка, чтобы разговаривать, понимать и думать на этом языке, и лишь тогда его перевод будет восприниматься полностью как адекватный.

Такого рода утверждения в меньшей мере касаются технического перевода; особенно, если речь идёт об общетехнических или научно-популярных текстах. Но узкоспециальные технические тексты адекватно перевести на иностранный язык без специальных знаний или должной практики перевода довольно сложно. Бесспорно, что эта мысль в равной степени относится и к иностранцам, переводящим материалы на русский язык [3, с. 70–75]. Иногда в учебной практике нам приходилось сталкиваться с переводами, которые выполнялись носителями языков. В переводах подобного рода грамматический и лексический аспекты воспринимаются правильно и корректно, а язык перевода воспринимается по-прежнему как «чужой». При прочтении подобных текстов создаётся впечатление, что даже сам текст имеет «акцент» (Я так как и вы думаю же по этому поводу... Он едва мог тащить себя...Какова плата?) [4, с. 49–79].

Но что же приходится делать в том случае, если мы не можем привлечь специалиста к процессу перевода, а надо перевести конкретный материал из одного языка на другой (допустим, что это рекламный текст компании или веб-сайт), которые будут читать потенциальные клиенты или заказчики, то есть когда текст должен *привлекать* внимание читающего или слушающего, а не *отталкивать* его. В таком случае выходом может стать редактирование уже переведённого текста носителем языка. Некоторые бюро переводов предоставляют такие услуги. И как правило, на выходе можно получить уже такой текст, когда любой иностранец, читая или глядя на этот текст, не скажет, что это перевод с какого-то другого языка. Стоимость такой услуги, однако, весьма высока и сравнивается со стоимостью перевода высококлассного переводчика. Поэтому одним из основных приемов перевода, на наш взгляд, становится функциональная эквивалентность, которая подразумевает эквивалентность между исходным текстом в исходной культуре и текстом-перевода в языке-получателе.

Формальная лингвистическая эквивалентность иногда сопрягается с дословным переводом. Это имеет место в том случае, когда речь идёт о приёме заимствования, когда воспроизводится или там, где это необходимо, транслитерируется исходный, т. е. оригинальный термин. Этот прием приводится обычно в конце стратегий, ориентированных на язык оригинала. Если термин денотативно прозрачный или объясняется в контексте, то он может использоваться и отдельно. В других случаях, особенно когда не предполагаются знания читателями языка оригинала, транскрипция может сопровож-

даться объяснениями или примечаниями переводчика. Описательный тип перевода обычно не требует каких-либо толкований и разъяснений. Он использует универсальные понятия для выражения определённых значений и подходит для широкого спектра контекстов, где формальная эквивалентность считается недостаточно ясной. Он может также применяться и в текстах, предназначенных для специального круга читателей.

Конкретные стратегии переводчика и технические приемы, применяемые в процессе перевода с одного языка на другой, во многом зависят от соотношения иностранного языка (ИЯ) и переводного языка (ПЯ), а также характера решаемой когнитивной переводческой задачи. В основе переводческой стратегии лежит, как правило, ряд принципиальных установок, на которые сознательно или иногда бессознательно опирается переводчик. Порой они кажутся самоочевидными, хотя по-разному реализуются в конкретных условиях переводческого акта. Заметим, что в процессе перевода понимание оригинала текста всегда предшествует его переводу не только в качестве двух последовательных этапов, но и как обязательное условие осуществления переводческого процесса. Иными словами, переводчик корректно переводит лишь то, что он понял или хорошо понимает. Но эта установка осуществляется не вполне последовательно. С одной стороны, само понимание читаемого или воспринимаемого на слух текста может иметь разную степень, а, с другой стороны, переводчик в исключительных случаях может использовать в переводе единичное соответствие, не будучи при этом уверенным, что означает переводимый термин. Кроме того, оригинал текста иногда может включать высказывания, преднамеренно лишённые смысла, вплоть до бессмысленных «абсурдных» текстов значительных размеров. Так называемые «слова-перевертыши», лишённые смысла, но связанные с реально существующими значимыми языковыми единицами, переводятся аналогичными образованиями на ПЯ.

Следующий принцип, определяющий стратегию переводчика, обычно формулируется как требование переводить смысл, то есть содержательный аспект текста, а не так называемую букву оригинала, подразумевая при этом недопустимость буквального копирования формы оригинала. Думается, что приведенную формулировку можно считать не совсем точной, поскольку перевод всегда является содержательной операцией, а это значит, что воспроизводить на другом языке можно лишь содержание оригинала. Иноязычная языковая форма воспроизводится лишь в особых случаях, например при

транскрипции или транслитерации и при условии, что заимствованная форма передает в тексте перевода необходимое содержание. Что касается таких элементов формы оригинала, которые определяют целостную организацию содержания текстового материала, количество и последовательность его частей, то воспроизведение подобных структурных элементов весьма необходимо и желательно. В большей или меньшей степени оно достигается в любом типе переводимого текста. Фактически установка на смысл перевода означает необходимость правильной интерпретации значения языковых единиц в контексте [5, с. 116].

Третий принцип переводческой стратегии состоит в том, что переводчик различает в содержании переводческого текста более и менее важные элементы смысла. Переводчик в этом случае стремится как можно полнее передать все содержание текста оригинала; и там, где это возможно, осуществляет прямой перевод, используя аналогичные синтаксические структуры и ближайшие соответствия лексическим единицам оригинала. Но при этом не все в содержании оригинала является для переводчика равноценным. Он способен распределять части этого содержания по степени их важности для данного акта коммуникации и в случае необходимости может жертвовать менее важным элементом смысла, чтобы успешнее воспроизвести наиболее важный элемент. Зачастую в переводе не удается одновременно воспроизвести предметно-логический и коннотативный компоненты содержания текста оригинала, и переводчику приходится выбирать между ними. Умение определять смысловую доминанту, наиболее важную часть содержания переводимого высказывания, составляет важнейшую часть профессионального мастерства переводчика и этому следует обучать студентов, начиная с первых занятий по иностранному языку [6, с. 248–255].

Последний стратегический принцип переводчика заключается в постулате, что значение целого всегда важнее значения отдельных его частей, и что можно пожертвовать отдельными деталями текста ради правильной передачи целого. Фактически это убеждение отражает тот факт, что компоненты содержания высказывания, которые сохраняются в первых трех типах эквивалентности, выражаются не отдельными частями высказывания, а всей совокупностью составляющих его элементов.

Следует подчеркнуть еще один не менее важный постулат, лежащий в основе стратегии переводчика. Он сигнализирует о том, что перевод должен полностью соответствовать нормам ПЯ и что пере-

водчик должен внимательно следить за полноценностью языка перевода, избегать так называемого «периодического языка», портящего язык под влиянием иноязычных форм. В действительности же язык перевода обладает определенными особенностями по сравнению с оригинальными текстами на ПЯ. Но субъективно переводчик часто видит свою задачу в том, чтобы перевод звучал так, словно писал его автор оригинала, если бы он писал, например, на ПЯ. В целом, перевод не должен отличаться от оригинальных текстов, поэтому переводчик может вносить в текст перевода необходимые изменения, чтобы сделать его более естественным и более или менее адекватным.

Относительно письменных переводов следует указать на то, что переводчик может в любой момент прервать перевод текста, вернуться к уже переведенному фрагменту текста, потратить дополнительное время на обдумывание любой части текста оригинала или перевода или обратиться к словарям или справочникам; именно поэтому в письменном переводе достигается наивысший уровень эквивалентности. При устном же переводе действия переводчика всегда строго ограничены по времени темпом речи оратора и необходимостью «выдавать» перевод одновременно с оратором или сразу после того, как он остановился; в связи с этим у гида не остается времени на размышление, перебор вариантов или обращение к справочной литературе. Поэтому в его работе особую значимость приобретают полуавтоматические навыки, знание устойчивых соответствий и штампов, умение быстро и четко артикулировать высказываниями на ПЯ. Иногда устному переводчику приходится вводить и элементы адаптивного транскодирования, опускать некоторые детали переводимого сообщения, т. е. сжимать или сокращать текст перевода [7, с. 29–33].

Список использованной литературы

1. Тюкина, Л. А. Организация дополнительной образовательной программы «Референт-переводчик в сфере профессиональной коммуникации» / Л. А. Тюкина, И. Н. Пузенко // Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы», Ярославль, 17–18 мая 2019 г. / редколлегия Н. А. Личак [и др.]. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 138–147.

2. Шереминская, Л. Г. Настольная книга переводчика / Л. Г. Шереминская. – Ростов н /Д.: Феникс, 2008. – 252 с.

3. Пузенко, И. Н. Концептуальные положения обучения русскому языку как иностранному в учреждениях высшего образования филологических специальностей / И. Н. Пузенко // Вестн. Минск. гос. лингвист. ун-та. Сер.2: Педагогика, Психология, Методика преподавания иностранных языков. – 2021. – № 1 (39). – С. 70–76.

4. Алимов, В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной деятельности / В. В. Алимов. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 160 с.

5. Пузенко, И. Н. Усиление языковой подготовки студентов по иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации в учреждениях высшего образования / И. Н. Пузенко // Вестн. Минск. гос. лингвист. ун-та. Сер.2: Педагогика, Психология, Методика преподавания иностранных языков. – 2015. – № 2 (28). – С. 112–118.

6. Тюкина, Л. А. Информационные технологии в профессиональной деятельности переводчика / Л. А. Тюкина, И. Н. Пузенко // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспектива: сборник научных трудов / под ред. Н. Н. Гавриленко. – Москва: РУДН, 2017. – С. 248–255.

7. Пузенко, И. Н. Стратегии перевода и лингвокультурная адаптация / И. Н. Пузенко // Вестн. Минск. гос. лингвист. ун-та. Сер.1: Филология. – 2017. – № 5 (90). – С. 29–33.

УДК 811.161.1'271'42

Е. Ю. Садовская

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ВНУТРИПОКОЛЕНЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Данная статья ставит своей целью восполнение пробелов в знании о внутрипоколенческом дискурсе, являющимся одним из наименее изученных видов дискурсов в современной лингвистике. Изучение содержания внутрипоколенческого вербального взаимодействия в русскоязычной лингвокультуре позволяет выделить доминирующие ценности и социальные нормы взаимодействующего поколения, а также расширить представление о русскоязычной лингвокультуре через призму поколенческих взглядов.

Одним из наиболее заметных направлений лингвистики в XXI веке является изучение дискурса, его типов, видов, подвидов и их особенностей. Учитывая многообразие направлений человеческой деятельности и то, что «... факторы, влияющие на процесс речевой коммуникации, многочисленны и разнообразны, вряд ли можно говорить о замкнутой типологии дискурса» [1, с. 28], т. е. помимо уже достаточно широко изученных дискурсов, таких как политический, экологический или дискурс СМИ, рассматриваются все новые виды различных (как институциональных, так и личностно-ориентированных) дискурсов. При изучении дискурса определяются, прежде всего, критерии выделения дискурса, далее рассматриваются его сущность и основные характеристики, а также особенности взаимодействия с иными дискурсами, что связано, по мнению О. С. Иссерс, с тем, что «В последние три десятилетия в ряде гуманитарных наук обозначился поворот от высокой степени обобщенности к материалу, который предоставляется исследователю самой жизнью, со всей ее нерегулярностью и разнообразием» [2, с. 13].

В процессе анализа дискурсивного взаимодействия все больше внимания уделяется сфере приложения дискурса, а также эксплицируемым системе ценностей и социальным нормам (например, политический дискурс представлен в политической деятельности, и его анализ часто сопровождается характеристикой личности и особенностей речи политических лидеров, научный дискурс сконцентрирован на проблемах в рамках поля какой-либо науки, а семейный дискурс, соответственно, предполагает взаимодействие между членами семьи, которые, в свою очередь, могут анализироваться с точки зрения их статуса и функционала как проводников определенных норм поведения) как отражающим особенности определенной лингвокультуры. Одним из дискурсов, который позволяет узнать больше о репрезентируемой лингвокультуре и системе ценностей, присущей определенной социальной группе в рамках лингвокультуры, является внутр поколенческий дискурс, который, вместе с тем, пока является малоизученным, поэтому данная статья ставит своей целью заполнить определенные пробелы, обращаясь к ценностям и социальным нормам, эксплицируемым коммуникантами в русскоязычном вербальном внутр поколенческом дискурсе, расширяя представление как о самом дискурсе, так и о русскоязычной лингвокультуре.

По мнению С. В. Чернецкой, автора одного из редких диссертационных исследований, посвященных изучению межпоколенческого дискурса, «Несмотря на огромное, казалось бы, количество литерату-

ры по проблемам поколений и коммуникации, не существует специальных работ, посвященных выяснению сущности межпоколенной коммуникации, анализу ее роли в историческом процессе, а также рассмотрению тех явлений, которые затрудняют, осложняют или полностью блокируют процесс ее осуществления. Отсутствуют не только монографические, но также и кандидатские и докторские исследования по этой теме» [3], что в полной мере справедливо и для внутривоколенного дискурса. Поисковая система Google демонстрирует отсутствие диссертационных и иных видов исследований, посвященных изучению внутривоколенной коммуникации. Одним из способов изучения может стать анализ контекстов из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Образцы внутривоколенной коммуникации представляют собой примеры из советской русскоязычной художественной литературы и публицистики преимущественно второй половины XX века. Наряду с демонстрацией социальных ценностей поколений обращение к контекстам из НКРЯ также способствует пониманию лингвокультуры, которая, по мнению Н. В. Алефиренко, есть «искусственно создаваемая деятельность человека, направленная на знаково-символическое хранение и передачу внегенетической информации, раскрывающей духовную сущность ценностно-смыслового континуума человеческого бытия» [5].

Под дискурсом в рамках данного анализа подразумеваем явление, которое «... создает свою самобытную картину мира, моделирует свой “мысленный мир”, представляющий собой динамическую и упорядоченную совокупность знаний об охваченной дискурсивной мыслью действительности...» [5], т. е. акцентируется социальная составляющая, которую также отмечал Т. А. Ван Дейк в своей интерпретации дискурса: «Дискурс – это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя всё многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура, как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» [цит. по 6]. Социетальные ценности и менталитет ярко эксплицируются во внутривоколенном дискурсе.

Внутривоколенный дискурс подразумевает взаимодействие коммуникантов, являющихся представителями одного и того же поколения, что манифестируется преимущественно в процессе обращения говорящего к реципиенту (в данном примере используется, например, индикатор «наше поколение» и носящее собирательный объединяющий характер местоимение «нам»):

«Нам много еще предстоит в жизни борьбы. Наше поколение только вступает в нее...» (А. В. Кузнецов. Продолжение легенды. Записки молодого человека (1959))

Фрагменты из НКРЯ вербализуют этнический менталитет и особенности восприятия реалий, сопровождающих жизнь поколения:

«Должно быть, они чувствовали свой долг перед всеми поколениями русских людей и свою ответственность за грядущие поколения. А наше поколение, как ты думаешь, способно на подвиг, на жертвы? – Жертвенность? Вздор!» (В. Аксенов. Коллеги (1962)).

Революции, войны, восстановление разрушенного после войн народного хозяйства, демонстрируют героизм народа и заставляют последующие поколения не только помнить об этом, но и равняться на предшествующие поколения, поднимая тему жертвенности и подвига и готовность последующих поколений совершать подвиги во имя страны и своего народа.

Ощущение трагизма, боли и некоторой пафосности во внутрипоколенческом вербальном взаимодействии в определенной степени детерминированы как пережитыми сложностями, так и характером русскоязычной литературы и публицистики XX века, а именно такими ее чертами, как «идейность, философичность, психологизм» [7]:

«А может быть, мои мысли о смерти связаны с тем, что и мои годы все быстрее несутся под горку, приближая и меня к этому пределу. Да, что и говорить, уходит наше поколение, сильно побитое войной и всем тем ужасом, что захлестнул нас потом ...» (С. Лунгин. Виденное наяву (1989–1996)).

Контексты отражают опыт, пережитый советскими поколениями, обращаясь к значимым историческим событиям и сложностям послевоенной жизни. В качестве ценностей доминируют преимущественно такие ценности, как служение родине, выполнение своего долга, сохранение чести, а также озабоченность выполнением своего предназначения:

«Он сказал то, о чем все время думаю и я: наше поколение сороколетних осталось невостребованным» (Т. Юрьева. Дневник культурной девушки (1985)).

В качестве приоритетных выделяются решения проблем исторического значения:

«Можем ли мы, утешая себя ложной теорией «дистанции во времени» (которая будто бы должна отделять художника от изображаемых им больших событий), успокоиться на том, что потомки осуществят огромную и почетную задачу, возложенную историей на наше поколение художников?» (Дорога славы (30.01.1945) // «Советское искусство», 1945).

Поколения чутко улавливают происходящие исторические, политические и экономические изменения, реагируя на них посредством обращения к современным им реалиям. Художественная литература и публицистика четко фиксируют меняющиеся социетальные нормы и реалии в своих произведениях:

«А мне кажется, что если писать о них, то нужно писать и про то, как они болеют триппером, совершают дегенеративные женитьбы, разбивают в пьяном виде чужие автомобили, как попадают на спекуляции, как бросают беременных своих подруг, то есть обо всех трагических развязках, к которым всегда приводит безделье и затянувшийся поиск места в жизни. С легкой руки всех этих Аксеновых наше поколение (я имею в виду – мое) может войти в историю под названием «поколение мальчиков» (С. Довлатов. Армейские письма к отцу (Из сборника «Сергей Довлатов: творчество, личность, судьба» (1962–1963)).

Поколения озабочены своей ролью в историческом процессе и наследием, которое они оставят своим потомкам:

«Достижение этой цели, которая накладывает на наше поколение серьезнейшую ответственность перед будущим, конечно, зависит от позиции всех людей мира...» (Д. С. Гранин. Нильс Бор (1969–1975)).

Это является отражением приоритета социетальных установок, немедленно фиксируемых в прозе и публицистике: «...в 60-е, и даже начиная с шолоховской «Судьбы человека» (1956) и рассказов Ю. Казакова, качественно меняется концепция личности, в ней резко усиливается этический момент и общечеловеческое начало» [7]. Нормы морали, значимость честности и смелости продолжают преобладать в дискурсе поколений:

«...Всего обидней, что потомки сочтут наше поколение глупей, бездарней, бессловеснее, чем оно было!..» (А. И. Солженицын. Архипелаг ГУЛаг (1958–1973))

Несмотря на отсутствие эксплицированного обращения представителя поколения к другим членам своей социальной группы (своего поколения), фрагмент демонстрирует внутр поколенческую обращенность и озабоченность говорящего по поводу ценности его собственного поколения.

Смена эпох и изменения социального строя отражаются на поколениях и используемом ими языке:

«Давай выпьем, Сашка, за наше поколение, за новую свободу, фак ее вымя!» (В. Аксенов. Новый сладостный стиль (1997)).

Контексты из НКРЯ демонстрирует приоритетные ценности русскоязычной лингвокультуры преимущественно второй половины XX века, но те не в полной мере совпадают со списком ценностей, выделенных И. А. Стерниным и Ю. Е. Прохоровым, которые считают, что «К основным ценностям русского этноса могут быть отнесены, к примеру, такие, как соборность, или общинность бытия, историческая терпеливость и оптимизм, доброта и всепрощение, скромность, бескорыстие, второстепенность материального, гостеприимство, любовь к большому пространству и дикой природе и пр.» [8, с. 36]. Проанализированные контексты демонстрируют, скорее, приверженность определенным социальным идеям, не упоминая природу и пространство; контексты не рассматривают вопросы всепрощения, но демонстрирует стремление к общинности через собирательное объединяющее обращение «нас» и «наше поколение». Фрагменты чаще демонстрируют пессимизм, нежели оптимизм, и отражают меняющуюся со временем систему ценностей.

Анализ примеров русскоязычного внутр поколенческого вербального взаимодействия позволил увидеть отражение системы ценностей во взглядах представителей поколений. Вербализация мировоззренческих установок и убеждений выявляет приоритетность социальной составляющей, значимость системы ценностей и исторического опыта для поколений, а также изменение представлений о ценностях, которые также меняются под воздействием трансформирующейся реальности.

Список использованной литературы

1. Воронцова, Т. А. Границы стилистики и стиля в современной научной парадигме // Дискурс и стиль : теоретические и прикладные аспекты: колл. монография / под ред. Н. И. Клушиной, Н. В. Смирновой. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2014. – С. 27–32.

2. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 284 с.

3. Чернецкая, С. В. Межпоколенная коммуникация [Электронный ресурс] / С. В. Чернецкая. – Режим доступа:<https://cheloveknauka.com/mezhpokolennaya-kommunikatsiya>. – Дата доступа: 03.08.2022.

4. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурная природа ментальности [Электронный ресурс] / Н. Ф. Алефиренко. – Режим доступа: <http://publishing-vak.ru/file/archive-philology-2011-1/2-alefirenko.pdf>. – Дата доступа: 14.09.2022.

5. Полонский, А. В. Медиа – дискурс – концепт: опыт проблемного осмысления [Электронный ресурс] / А. В. Полонский. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29968576>. – Дата доступа: 06.06.2022.

6. Хурматуллин, А. К. Понятие дискурса в современной лингвистике [Электронный ресурс] / А. К. Хурматуллин. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-diskursa-v-sovremennoy-lingvistike#>: – Дата доступа: 14.09.2022.

7. Русская литература XX века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/5999372/page:4/>. – Дата доступа: 14.09.2022.

8. Прохоров, Ю. Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – 3-е изд., исправленное. – Москва : Флинта : Наука, 2007. – 326 с.

УДК 811.161.3`42:811.111`42:070

Е. В. Сажина

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

**ЖАНРООБРАЗУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ ОТКЛИКА ЧИТАТЕЛЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ БЕЛОРУССКОЙ
И БРИТАНСКОЙ ПРЕССЫ)**

Настоящая статья посвящена рассмотрению одного из подтипов жанра «комментарий» – отклик читателя. Проводится сравнительно-сопоставительный анализ исследуемого жанра с различными видами комментария и письма-отклика, устанавливаются сходства и отличия в коммуникативных целях указанных жанров. В ходе исследования выделены жанрообразующие признаки отклика читателя как относительно самостоятельного жанра, дано его определение.

Активное внедрение новых информационно-коммуникационных технологий во все сферы человеческой жизни является не только одним из главных признаков технологического прогресса, но и свидетельствует о том, что назрела необходимость в усовершенствовании способов коммуникации. Изменения затрагивают как бытовой дискурс, так и социальные институты, одним из которых является пресса.

Как известно, во все времена средства массовой информации представляли собой сложный механизм, обладающий мощным информационно-воздействующим потенциалом. Этот механизм имеет собственную структуру, которая в разрезе медийного дискурса представлена различными дискурсивными жанрами, реализующими многоканальное взаимодействие друг с другом, переплетаясь, трансформируясь, чтобы в конечном итоге реализовать цель – информировать и воздействовать на адресата.

В конце 20-го века благодаря активному задействованию нового «транспортного» информационного канала (Интернет) начинают активно развиваться ряд подтипов медийного дискурса, среди которых и полемический дискурс печатных СМИ. Ядерными жанрами дискурса выступают проблемная статья и отклики читателей на нее, которые реализуют не только функции информирования и воздействия, но и активно задействуют свой коммуникативно-прагматический потенциал для реализации функции соучастия, предполагающей переход читателей из пассивных потребителей в активных участников за счет комментирования, создания текстовых постов, графического, визуального, интерактивного и иного другого контента. Данный факт определяет необходимость изучения одного из жанров исследуемого нами полемического дискурса печатных СМИ – отклика читателя, поскольку установление его характеристик как самостоятельного жанра внесет определенный вклад в развитие как теории жанров, так и дискурсивного анализа.

Проблема речевых жанров активно исследуется лингвистикой уже не одно десятилетие. Однако до сих пор не выработан единый подход ни к определению самого понятия «жанр», ни к его классификации, ни к выделению единого набора его категориальных признаков. Мы полностью согласны с Т. В. Шмелевой, что назрела необходимость обобщающих работ и фундаментального описания жанровой системы. Она предлагает выходить за пределы повседневного общения, в рамках которого сложилась теория речевых жанров, и рассматривать жанры в разных сферах функционирования, которые и предопределяют жанровые трансформации [1]. Поэтому целью настоящей работы является выявление и описание жанрообразующих признаков такого жанра, как «отклик читателя», поскольку до сих пор не существует его четкого определения.

Прежде всего, следует отметить, что жанр «отклик читателя» в системе полемического дискурса печатных СМИ имеет в качестве своего прототипа, с одной стороны, такой жанр, как «письмо-

отклик», который определяется как «лаконичное и энергично выраженное заявление читателем своей позиции относительно высказанного публичного мнения журналиста о конкретном событии социальной практики, знаменующее начало непосредственного диалога», чья целевая установка – сопоставление оценок события журналистом и читателем [2, с. 54]. С другой стороны, отклик читателя вбирает в себя жанровые признаки комментария, представляющего собой объяснение, толкование к какому-либо тексту; рассуждения, пояснения и критические замечания о чем-нибудь [3], трансформируя их в среде полемического дискурса печатных СМИ, что приводит к возникновению самостоятельного жанра.

Как известно, среди жанровых разновидностей комментария выделяют *научный комментарий* (автор – авторитетный специалист; адресат менее осведомлен, но заинтересован в получении дополнительной информации; объект – роман (например, комментарий Ю. М. Лотмана к роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин»), его отдельные фрагменты, строки или лексемы; коммуникативная цель – информативная) [4, с. 68], *комментарий-примечание* (частный случай научного комментария) (автор – автор произведения, либо редактор, либо переводчик; адресат – широкий круг читателей, которых заинтересует данная тема; объект – отдельные лексемы, исторические факты, имена собственные, то есть то, что может быть непонято адресатом; коммуникативная цель – выравнивание фоновых знаний автора и адресата) [5, с. 82], *комментарий в печатных СМИ* (автор – осведомленный автор, который делится сведениями с широким кругом читателей; адресат – широкий круг читателей, которых заинтересует данная тема; объект – какое-либо одно событие, вызвавшее интерес у читателей; коммуникативная цель – информативная) [5, с. 82–83], *аналитический комментарий* (автор – журналист-публицист, известные общественные и политические деятели; адресат – широкий круг читателей, которых заинтересует данная тема; объект – любой элемент жизни общества, который воспринимается этим обществом неоднозначно; коммуникативная цель – воздействующая) [6, с. 90; 5, с. 83], *протестный комментарий* (автор – колумнист, блогер, известный журналист, общественный деятель, медийное лицо, мнение которого интересно другим людям, «человек, абсолютно не приемлющий действия как законодательной, так и исполнительной власти» [7, с. 268]; адресат – читатели, разделяющие взгляды и убеждения автора; объект – какое-либо устное или письменное заявление властей, принятый закон, выдвинутые иници-

ативы и т. д., событие; коммуникативная цель – апелляция к читателю), *интернет-комментарий (сетевой комментарий)* (автор – читатель, желающий выразить свое мнение/оценку по теме публикации в СМИ; адресат – автор публикации и/или широкий круг читателей, которых интересуется данная тема; объект – светские новости, городские события, события местного или мирового масштаба, происшествия, криминал; коммуникативная цель – выразить отношение, чаще всего негативное, к комментируемому событию или его герою) [8, с. 169; 9].

А. В. Колесниченко под комментарием понимает «расширение новости с целью ее разъяснения или оценки» [10, с. 73], выделяя *разъясняющий комментарий* (посвящен причинам или подробностям события, целям участников или взаимосвязи события с другими сферами жизни) и *оценивающий комментарий* (автор хвалит или критикует нечто, являющееся хорошим или плохим, красивым или ужасным, полезным или ненужным) [10, с. 73–74]. В зависимости от стратегии автор разграничивает четыре вида комментариев: «*точка зрения*» (пропаганда автором своего мнения), *дискурсивный* (автор стремится представить различные позиции), *диалектический* (представляет две точки зрения, которые идеальным образом отражают два возможных взгляда на проблему) и *глоссированный* (не анализ события, а нападение на реальность, которая воспринимается как плохая, несправедливая или фальшивая) [10, с. 75–79].

А. А. Тертычный рассматривает комментарий как самостоятельный жанр, целью которого является выражение авторского (журналистского) отношения к актуальным событиям, формулировка связанных с ними задачами и проблемами в форме сжатого анализа недостатков или достижений, а также выражение их оценки, прогноза развития и т. д. «Комментарий разнит от информационных жанров именно наличие анализа. От статьи, обозрения, обзора и прочих аналитических жанров комментарий отличается тем, что в нем обычно анализируется какое-то явление, уже известное аудитории, и в этом анализе превалирует отношение к предмету отображения» [11, с. 31].

Анализируя отклик читателя как жанр полемического дискурса белорусских и британских печатных СМИ с учетом существующих определений и набора жанрообразующих признаков, мы приходим к следующим выводам. Отклик читателя представляет собой подтип комментария, характеризующийся относительной самостоятельностью, поскольку его появление в медийном пространстве определя-

ется выходом проблемной статьи в печать. То есть речь идет о вторичном тексте. Коммуникативной целью жанра является выражение точки зрения, рассуждения, пояснительные и критические замечания по проблеме, описанной в проблемной статье, с целью поиска возможных решений существующей проблемы. При анализе отклика читателя наблюдается тематическая связность, которая задается автором проблемной статьи. Автором является читатель, личность которого, как правило, скрывается за псевдонимом или вымышленным именем. В данном случае мы можем предположить, что за вуалью «имени» может скрываться как простой обыватель, так и эксперт, журналист и др. Адресатом выступают другие читатели, а также автор проблемной статьи, на которую поступают отклики, то есть все заинтересованные в данной информации лица.

Дальнейший анализ отклика читателя показал, что жанр реактивный, то есть нацелен на продолжение коммуникации, поскольку сам отклик читателя может стать объектом следующего отклика. Главным же отличием от других подтипов комментария остается тематическая спаянность с проблемой, описанной в проблемной статье в прессе.

Говоря об интенциональной составляющей откликов читателей, можно выделить следующие:

- реакция на сам факт, событие, лежащее в основе проблемной статьи (событийное содержание);
- выражение личного отношения к лицу-герою публикации;
- реакция не только на саму публикацию, но и на уже появившиеся комментарии к ней (дискуссия с четким противопоставлением разных позиций);
- реакция на логические нестыковки в тексте;
- формальный повод (высказаться при любом удобном случае) [9].

При рассмотрении структурно-семантического критерия в ходе анализа откликов читателей в белорусской и британской прессе мы пришли к выводу, что можно выделить несколько наиболее встречаемых типов содержательной структуры и перечень их семантических компонентов:

- 1) мнение (о всей/части проблемной статьи/проблеме) – предполагаемое решение;
- 2) мнение (о герое/ях проблемной статьи) – сравнение – вывод;
- 3) мнение – анализ – выводы;
- 4) мнение – возможные последствия;

- 5) мнение – вывод;
- 6) лид (цитата из проблемной статьи) – анализ – выводы;
- 7) мнение.

Возможны и иные варианты структурно-семантической организации откликов читателей, поскольку данный жанр «балансирует между жанровой формой с характерными устойчивыми признаками и “стихийностью” виртуальной среды» [9].

Говоря о языковой репрезентации текстов откликов читателей, следует отметить, что в них сочетается публицистический (в малой степени) и разговорно-бытовой стиль с обилием просторечных выражений, экспрессивно-окрашенных лексем, пейоративной лексики, присутствуют орфографические, пунктуационные и грамматические ошибки, что доказывает то, что автором может быть любой читатель прессы.

Таким образом, отклик читателя есть результат интерпретации первичного текста (прототекста) реципиентом, в результате которой содержание текста проблемной статьи пропускается «сквозь призму когнитивной базы реципиента в контексте знаний, опыта, ценностей интерпретатора, его картины мира» [12, с. 227–228], и образуется вторичный текст, относительно самостоятельный дискурсивный жанр, характеризующийся собственной коммуникативной целью, интенциональной составляющей, участниками, структурно-семантическими характеристиками, и являющийся структурным элементом полемического дискурса печатных СМИ.

Список использованной литературы

1. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. Вып. 2. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 93–97.
2. Блажнов, Е. А. Социальная практика и журналистский текст / Е. А. Блажнов, С. А. Муратов ; под ред. Л. Н. Засурского, Е. И. Пронина. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 173 с.
3. Словарь русского языка С. И. Ожегова [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=11589>. – Дата доступа: 18/10/2022.
4. Майофис, М. Комментарий : Социальная и историко-культурная рефлексия / М. Майофис // Новое литературное обозрение. – 2004. – № 66. – С. 67–69.
5. Стексова, Т. И. Комментарий как речевой жанр и его вариативность / Т. И. Стексова // Жанры речи. – 2014. – № 1 (9). – С. 81–88.
6. Коньков, В. И. Речевая структура газетных жанров / В. И. Коньков. – СПб. : Роза мира, 2004. – 221 с.

7. Руженцева, Н. Б. Протестный комментарий как жанр политического дискурса / Н. Б. Руженцева // Политическая коммуникация : мат-лы Междунар. науч. конф., 24–26 сентября 2013 г. / Редкол. : А. П. Чудинов (гл. ред.) [и др.]. – Екатеринбург : УрГПУ. – С. 267–272.

8. Балясникова, О. В. Психосемантика конфликта в интернет-текстах / О. В. Балясникова // Материалы X Междунар. конгресса международного общества по прикладной психолингвистике, 26-29 июня, 2013 г. / редкол. : Н. В. Уимцева (гл. ред.) [и др.]. – М. : РУДН, 2013. – С. 169.

9. Абросимова, Е. А. Читательский комментарий как феномен интерпретации медиатекста (на материале интернет-комментариев и данных эксперимента) [Электронный ресурс] / Е. А. Абросимова, Ю. Д. Кравченко // Медиаскоп. Вып. 2. – 2017. Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/2317>. – Дата доступа: 12.10.2022.

10. Колесниченко, А. В. Практическая журналистика: учебное пособие / А. В. Колесниченко. – М. : Изд-во Моск. Ун-ты, 2008. – 179 с.

11. Тертычный, А. А. Жанры периодической печати: учебное пособие / А. А. Тертычный. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 310 с.

12. Сулименко, Н. Е. Интерпретация текста и его лексическая структура / Н. Е. Сулименко // Комментарий и интерпретация текста / под ред. Т. А. Трипольской. – Новосибирск: НГПУ; Ин-т филологии, массовой информации и психологии, 2008. – С. 226–238.

УДК 821.111

Ю. В. Стулов
(Минск)

АМЕРИКАНЕЦ В ПАРИЖЕ: ОТ ГЕНРИ ДЖЕЙМСА – К ДЖЕЙМСУ БОЛДУИНУ

В статье рассматривается «интернациональная тема» в творчестве американских писателей Генри Джеймса и Джеймса Болдуина, действие произведений которых происходит в Париже, благодаря чему герои приходят к необходимости пересмотра своих представлений о жизни и самих себе. Столкновение американских понятий, уходящих корнями в пуританизм, и европейского мировоззрения приводят к душевному кризису, но благотворно сказываются на личности персонажей.

Пуритане, первые переселенцы в Новый Свет, ощутили себя строителями нового мира, которые избраны спасти погрязшую в грехах Европу, что определило постоянное противопоставление Америки и Европы, легшее в основу многих произведений американской литературы. При этом характерно двойственное отношение к своей стране, возникающее при открытии американцами Европы. Основоположник американской литературы В. Ирвинг, проживший значительную часть своей жизни в странах Европы, с одной стороны, утверждает в чувстве гордости за молодую Америку, а, с другой, – видит величие европейской истории и ее культуры. Его современник Дж. Ф. Купер, оказавшись в Европе, обнаруживает, сколь однозначны взгляды европейцев на США, и пытается воздействовать на них, противопоставляя им принципы американской демократии, при этом отдавая должное великим достижениям европейской культуры. М. Твен с иронией и сарказмом смотрит как на своих сограждан, оказавшихся в других краях «простаками за границей», не испорченными цивилизацией, так и на жителей других стран, которые американцам представляются странными, дикими или не вполне адекватными.

Действие ряда произведений американских писателей происходит в Европе, которая на протяжении столетий привлекала к себе американцев. Особенно это характерно для великого англо-американского писателя рубежа XIX–XX вв. Генри Джеймса, молодым человеком уехавшего в Европу и принявшего в конце жизни британское гражданство, что стало его реакцией на невступление США в Первую мировую войну на стороне Антанты. Место действия большинства его романов – Нью-Йорк, Бостон, Париж, Венеция, Лондон. В центре его произведений – столкновение американского и европейского образов жизни, культур, общественных практик, взаимоотношений людей, понятий, принципов, характеров. Его биограф Л. Эдел называет первый период творчества Джеймса «интернациональным», но это определение можно распространить и на все художественное наследие писателя, для которого т. н. «интернациональная тема» становится одной из центральных. Как справедливо указывает глубокий и тонкий знаток его творчества М. М. Коренева, «Обратившись к так называемой «интернациональной теме», построенной на сопоставлении различных типов сознания, обусловленных особенностями национального бытия, Джеймс по сути не только сделал эту проблему стержневой в своем творчестве, но и выдвинул на передний план в литературе того времени»

[1, с. 445]. Будучи всей своей жизнью связанным с Европой, ее творческой элитой (он дружен едва ли не со всеми выдающимися писателями своего времени из разных стран), он вместе с тем выходец из одной из самых знаменитых американских семей, подарившей Америке политиков, философов, мыслителей. И потому с таким вниманием он прослеживает в своих произведениях взаимопроникновение американской и европейской культур, столкновение ценностей, человеческие драмы, возникающие в результате непонимания или недопонимания культурных смыслов и жестов.

Наиболее глубоко это проявилось в одном из его последних романов «Послы» (The Ambassadors, 1903), который сам писатель считал лучшим своим произведением. Развивая тему своего раннего романа «Американец» (1877), относящегося к «интернациональному периоду», когда писатель только переехал в Европу и пытается осознать разницу в ментальности американцев и европейцев, определяющей отличия в поведении и коммуникативных практиках, он делает акцент на противопоставлении банального, механического, ординарного и спонтанного, естественного, необычного, материального и духовного, провинциального и столичного, стереотипов американской культуры и искушений Старого Света. Писатель резко усложняет сюжет и мастерски экспериментирует с художественной формой романа.

Из провинциального американского городка Вуллета герой американец Ламберт Стрезер попадает в Лондон, а затем и Париж, чтобы привезти домой Чеда, молодого наследника миссис Ньюсам из Вуллета, и продолжить семейный бизнес. Стрезер – лишь первый из «послов», посланных миссис Ньюсам, чтобы образумить загулявшего Чеда и вынудить его оставить Париж с его сомнительными удовольствиями и праздностью. Пребывание в Лондоне и Париже, встречи с разными незаурядными людьми позволяют Стрезеру взглянуть в свой и чужой мир и сделать открытия и относительно себя, и своих сограждан, и европейцев, с которыми он общается. В то время, когда проблема идентичности еще не была столь остро выражена в культуре, Джеймс уже начинает чувствовать ее давление на человеческую личность. Украинская исследовательница О. Бандровская вполне справедливо отмечает: «...Писатели начала XX столетия выводят вопрос о национальной идентичности на новый уровень обобщений: они касаются аспектов исторического развития экономических, политических, социальных взаимоотношений между нациями, понимают нацию через понятие коллективной

идентичности, выходят на уровень понимания нации как культуры и, что особенно важно, открывают сферу субъективного»³ [2, с. 337]. Особенности мировосприятия американцев и европейцев, которые определяют сюжетные ходы романа, становятся предметом пристального рассмотрения писателя, и субъективный мир Стрезера и других персонажей начинает или приобретает краски и оттенки, или остается серым и невыразительным, как это имеет место с мистером Уэйтмаршем, еще одним из «послов», отправленных богатой и властной американской дамой, которая не склонна к чувствам, а думает только о материальном. Эта тема усиливается с приездом новых «послов» – Сары Покок и ее мужа, которые воплощают провинциальные ценности Вуллета, где все построено на принципе: прилично – не прилично, как его понимают обыватели, и потому человеку отказывается в праве на собственный выбор.

Париж играет особую роль в романе. Это мировая столица, пьянящая и дурманящая, прекрасная и опасная, но не вполне понятная для пуритан-американцев, и потому она столь сильно воздействует на них. После беспросветной жизни в американской глубинке им трудно принять яркую насыщенную парижскую действительность, где все постоянно меняется, но прежде всего меняется представление о времени и его ритмах: вместо тягучести и монотонности жизнь превращается в волшебный миг, и Стрезер перестает противиться возникающим соблазнам великого города.

Немаловажна интерпретация Джеймсом темы невинности – опыта, центральной для всей американской литературы. Размышляя о романе, израильская исследовательница Анна Квенцель пишет: «В том, что касается интернациональной темы, ‘европейский ум’ сталкивается с изоляционистским, абстракционистским американским духом; переплетающийся общинный элемент католической Европы накладывается на интроспективное видение и субъективную склонность американской пуританской традиции» [3, с. 28–29]. В свою очередь Л. Эдел обращает внимание на то, что «Стрезер обнаружил ту степень свободы, которая позволяет избежать негибкости, всезнания, образа жизни, похожего на железнодорожное расписание» [4, р. 416], то есть герой, теряя «невинность», нежелание познать жизнь, обретает намного большее – правду человеческого существования, где воедино сплетено и доброе, и злое, но человеку дан выбор, зависящий от него самого. И в этом с Генри Джеймсом перекликается выдающийся афроамериканский писатель середины

³ Перевод с укр. и англ. автора – Ю.С.

XX века Джеймс Болдуин, для которого «интернациональная» тема, взаимоотношения американцев и европейцев станут центральными, тем более что он проводит большую часть своей жизни во Франции и Турции и умирает на французском средиземноморском побережье.

В его повести «Комната Джиованни» местом действия становится Париж, где американская невинность сталкивается с европейским отношением к жизни как явлению, где не бывает простых дорог. Его герой – американец Дэвид, который, оказавшись в Париже, осознает, сколь упрощенными являются представления американцев о человеке и жизни в целом. Как и Стрезер, Дэвид обнаруживает, что человек сложен, а мир не является черно-белым, где все просто и однозначно, и это приводит к непониманию и разрушению связей между людьми. Герои Генри Джеймса боятся неприятных явлений жизни, они инфантильны, а их наивность приводит к разрушению души. Болдуиновский герой – типичный американец (“as American as pork and beans” [5, с. 120], выросший на пуританской почве, но в ситуации жизненного выбора он не способен принять решение, поскольку для него все состоит только из ответа «да» или «нет». Париж заставляет его увидеть, как сложна и многогранна жизнь и как она мстит за упрощенные представления о человеке. Только в Европе герои и Джеймса, и Болдуина становятся свободными от бремени довлеющих над ними в США норм и моральных установок и открывают себя по-новому, но это знание приносит боль, поскольку лишает иллюзий и грез. «Европейский опыт» Дэвида оказывается абсолютно необходимым для его самоопределения. Происшедшее в Париже заставляет его задуматься о разнице между видимым и невидимым, правдой и ложью, закамуфлированной под правду, и принять правду, в том числе и о себе самом. Тем самым Болдуин продолжает диалог с великим Генри Джеймсом.

Европа столь же необходима США, как и США для Европы: только глядя на себя со стороны, с другого берега, можно лучше понять как свои ценности, так и те явления, которые тормозят развитие и препятствуют человеческой личности полностью раскрыть себя. Генри Джеймс и Джеймс Болдуин, отстоящие на много десятилетий друг от друга, сумели дать тонкий анализ движений человеческой души в столкновении Нового и Старого миров, создав героев, которые постигли умение принимать жизнь во всей ее многогранности.

Список использованной литературы

1. Коренева, М. М. Генри Джеймс / М. М. Коренева // История литературы США. Том IV. Литература последней трети XIX в. 1865–1900. Ред коллегия 4-го тома: П. В. Балдицын (отв. редактор), М. М. Коренева. – М. : ИМЛИ РАН, 2003. – С. 441–481.
2. Бандровська, О. Модернізм між минулим і майбутнім: антропологічний дискурс англійського роману / О. Бандровська. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2014. – 444 с.
3. Kventsel, A. Decadence in the late Novels of Henry James / A. Kventsel. – Houndmills et al.: Palgrave Macmillan, 2007. – 232 p.
4. Edel, Leon. The Life of Henry James : in 2 vols./ Leon Edel. – Harmondsworth, 1977. –Vol. 2 – 837 p.
5. Baldwin, J. Giovanni's Room / J. Baldwin. – N.Y. : A Dell Book, 1965. – 224 p.

УДК 811.112.2'367.4

Н. Е. Тихоненко

(Гомельський державний університет імені Ф. Скорины, Гомель)

НЕМЕЦКИЕ АДЪЕКТИВНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С ЗАВИСИМЫМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ

В данной статье рассматриваются немецкие словосочетания, в которых в качестве стержневого слова выступает имя прилагательное, а зависимым словом является имя существительное. Наиболее распространёнными в немецком языке являются адъективные словосочетания с качественными прилагательными в роли главного слова, поскольку они отличаются от относительных более абстрактным характером значений и передают признак, абсолютно присущий данному предмету. Относительные же прилагательные характеризуют предмет через отношение к другому предмету и им обычно не нужна дополнительная конкретизация признака. Распространённость адъективных словосочетаний объясняется тенденцией к увеличению объёма информации, содержащейся в отдельном предложении.

Адъективные словосочетания – один из наиболее многочисленных и отличающихся своим структурным многообразием разрядов словосочетаний современного немецкого языка. Функциональные возможности и структурно-семантические особенности этих

словосочетаний определяются лексико-грамматическими свойствами стержневого слова, т. е. его семантикой и словообразовательной моделью. Структура большинства адъективных словосочетаний немецкого языка, отношения между компонентами, способы формального выражения этих отношений также типичны для прилагательного как части речи, выступающей в качестве ядра словосочетания, где зависимый компонент ограничивает, дополняет, поясняет признак, называемый прилагательным.

Особенностью адъективных словосочетаний немецкого языка является их весьма неравномерное распределение по разрядам прилагательных, организующих словосочетания. Присоединять к себе поясняющие слова могут, прежде всего, качественные прилагательные, которые отличаются от относительных более абстрактным характером значений: они передают обобщённый признак безотносительно к условиям его проявления, признак, абсолютно присущий данному предмету. Зависимый компонент, присоединяясь к прилагательному, конкретизирует его значение, ограничивает сферу проявления отвлечённого качества указанием на условие времени, места, причины, модальности. Относительные же прилагательные характеризуют предмет через отношение к другому предмету, к материалу, месту, времени. Им обычно не нужна дополнительная конкретизация признака. Но это не означает, что они не могут образовывать адъективные словосочетания. Относительные прилагательные так же, как и качественные, могут выступать организующим центром словосочетания, но только значительно реже. Ср.: *südlich in der Richtung – bekannt bei allen Leuten*. Продуктивность адъективных словосочетаний объясняется тенденцией к увеличению объёма информации, содержащейся в отдельном предложении.

Выступая в качестве стержневого слова, прилагательные обладают определительными валентными свойствами, реализующимися в сочетании с существительными, наречиями, инфинитивом [1, с. 174]. Однако можно ещё выделить сочетания прилагательного с другими частями речи, которые многие лингвисты не считают отдельными словосочетаниями: сочетания прилагательного со вторым прилагательным, группы, образуемые прилагательными в сравнительной и превосходной степени, предложные конструкции с зависимым наречием, словосочетания со сложными предлогами, сравнительные адъективные группы.

Выступая в качестве стержневого слова, прилагательное способно присоединять к себе существительное в качестве зависимого слова как при помощи предлога, так и без него. Вследствие этого

выделяют беспредложные словосочетания и словосочетания с предлогами. Адъективные *беспредложные* словосочетания с зависимым словом существительным выражают три основных оттенка уточняюще-определятельных отношений: ограничительные отношения, объектные отношения с оттенком внутреннего содержания, определяющие отношения с указанием на степень качества.

В словосочетаниях, выражающих *ограничительные отношения*, признак дополняется указанием на предмет или лицо, в отношении которых проявляется данный признак. Зависимое существительное может выступать в дательном, в родительном и винительном падежах.

В словосочетаниях с существительным в дательном падеже в роли стержневого слова выступают прилагательные следующих семантических групп:

1) выражающие отношение к кому-либо или чему-либо (*böse, gut, ergeben*);

2) дающие субъективную оценочную характеристику лица, предмета или явления (*gleichgültig, interessant, geneigt, teuer, unerträglich*);

3) характеризующие предметы и явления в отношении их полезности, важности, необходимости для кого-либо или чего-либо (*nötig, nützlich, wichtig, schädlich*);

4) указывающие на степень осведомлённости в чём-либо или осознания чего-либо (*bekannt, sichtbar, fremd, klar, unerklärlich, zweifelhaft, rätselhaft*);

5) имеющие значение сходства, соответствия, соизмеримости (*ähnlich, gleich, gemäß*);

6) со значением близости или удалённости в широком смысле слова (*fern, fremd, nahe, verwandt*);

7) обозначающие состояния (*wohl, übel, schmerzlich*);

8) указывающие на присущие кому-либо или чему-либо черты, свойства (*eigen, angeboren, eigentümlich*).

*Wenn ich nicht wüsste, mit welcher stolzer Leidenschaft Sie **Ihrem Berufe ergeben sind**... [2, с. 33]. Italien ist **mir (Tonio) bis zur Verachtung gleichgültig** [2, с. 41]. ...sah er Namen, die **ihm (Tonio) aus alten Tagen bekannt** waren [2, с. 58]. Hatte auch sie ihn verlacht, **gleich allen anderen?** [2, с. 22]. ...während die blonde Inge, saß er auch neben ihr, **ihm (Tonio) fern und fremd und befremdet** erschien, denn seine Sprache war nicht ihre Sprache [2, с. 23]. Diese Haltung und Miene war **Tonio eigentümlich**[2, с. 8].*

Все перечисленные группы прилагательных для эмоционально-экспрессивной окраски могут в предложениях употребляться с усилительной частицей *zu*, напр.: *Der Mantel ist **dem Mädchen zu teuer**.*

В словосочетаниях с существительным в родительном падеже в роли стержневого слова выступают прилагательные следующих семантических групп:

1) характеризующие знания и способности человека, владение чем-либо (*fähig, gewiß mächtig, sicher*);

2) выражающие сосредоточенность на каком-либо предмете или явлении (*ansichtig, gewahr, bedürftig*);

3) имеющие значения освобождения, удаления, лишения (*bar, ledig, los*);

4) относящиеся к юридической лексике (*geständig, schuldig, verdächtig*);

5) обозначающие чувство пресыщения, вызванное каким-либо предметом или явлением (*müde, überdrüssig, satt*);

6) дающие оценочную характеристику какого-либо явления или предмета по степени достоинства (*würdig, wert, teilhaft*).

<...> *das stellt sozusagen die entrückte und erhabene Sphäre des Literarischen dar, in der man nur vornehmere Einfälle fähig ist* <...> [2, с. 30]. <...> *so können Sie eines vollständigen Fiaskos sicher sein* [2, с. 31]. *Eigener Herd ist Goldes wert* (Sprichwort).

С зависимым существительным в винительном падеже сочетаются прилагательные *los, satt, gewahr, überdrüssig, wert* (некоторые из них могут сочетаться с существительным в родительном или дательном падежах, либо предложной конструкции), напр.: *Diese Sorge bin ich nun los* (Wörter und Wendungen).

Объектные отношения с оттенком внутреннего содержания выражают словосочетания со стержневым прилагательным **voll**. Зависимое существительное в таких словосочетаниях выступает в родительном, винительном и дательном падеже с предлогом и без него, напр.: <...> *er sah sie an, sah ihre schmalgeschnittenen blauen Augen, die voll Glück und Spott waren* [2, с. 21].

Определительные отношения с указанием на степень качества выражают словосочетания, в которых роль стержневого слова выполняют прилагательные, обозначающие размеры, возраст, глубину, стоимость (*lang, hoch, breit, weit, dick, tief, groß, wert*), напр.: *Das Geschoß war drei Stuben tief* <...> [2, с. 48].

Предложные адъективные словосочетания с существительными часто выражают уточняюще-определительные отношения с их различными оттенками. Наиболее употребительны предложные словосочетания, которые выражают различные оттенки ограничительного значения. В таких словосочетаниях признак ограничен объектом, по отношению к которому он проявляется, причиной, под влиянием которой он возникает, условиями, в которых возможно его проявление.

В качестве стержневого слова наиболее употребительны прилагательные с предлогами: **an** (*arm, krank, reich*), **auf** (*gierig, froh, stolz*), **bei** (*beliebt*), **für** (*nützlich, wichtig, schädlich, genug*), **durch** (*erschöpft*), **gegen** (*streng, freundlich, hart*), **in** (*tüchtig, verliebt, gewandt*), **mit** (*bekannt, zufrieden*), **nach** (*gierig, durstig*), **über** (*ärgerlich, froh, traurig*), **um** (*besorgt, verdient*), **unter** (*bekannt*), **von** (*abhängig, frei, müde*), **zu** (*bereit, fähig, geneigt*), напр.: *Warum bin ich doch so sonderlich und in Widerstreit mit allem, zerfallen mit den Lehrern und fremd unter den anderen Jungen?* [2, с. 11]. <...> *kostbar, fein, reizbar gegen das Banale und aufs höchste empfindlich in Fragen des Taktes und Geschmacks* [2, с. 27]. *Er war zufrieden mit sich* [2, с. 53]. <...> *frei vom Fluch der Erkenntnis und der schöpferischen Qual leben* [2, с. 67]. *Sein Kopf war schwer von der Fahrt* <...> [2, с. 43].

Подводя итог, можно сделать вывод: адъективные беспредложные словосочетания выражают ограничительные отношения, объектные отношения с оттенком внутреннего содержания, определительные отношения с указанием на степень качества. Зависимое существительное может выступать в дательном, в родительном и винительном падежах. Предложные адъективные словосочетания с существительными часто выражают уточняюще-определительные отношения с их различными оттенками.

Список использованной литературы

1. Филичева, Н. И. О словосочетаниях в современном немецком языке / Н. И. Филичева. – М.: Высшая школа, 1969. – 205 с.
2. Mann, Thomas. Tonio Kröger / Th. Mann. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1973. – 126 S.

УДК 81'373

И. А. Турлыбекова

(Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана)

КАЗАХСКИЕ, РУССКИЕ И АНГЛИЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье освещаются актуальные проблемы сопоставительного исследования фразеологизмов речевого поведения и их многочисленных типов в казахском, русском и английском языках. Анализ фразеологизмов, выражающих поведение человека в процессе речи,

позволяет представить ментальность каждого индивида, дает возможность лучше понять его человеческую сущность, нравственные качества, бытовую ситуацию и т. д.

Во фразеологии национальная картина мира обуславливается антропоцентрическими принципами. В ней язык проявляется как когнитивное средство реализации истины. В данной работе фразеологизмы трактуются как особенная национальная модель, присущая каждому народу в отдельности и воссоздающая национальное мировоззрение.

Отсюда весь образ казахской нации, русского или английского этносов, от древности и до современности отражается в семантике и оттенках значений фразеологизмов, которые прежде всего фиксируются в весомых словарях каждого языка и посредством художественной речи и всевозможных коммуникаций закрепляются в речи. Разумеется, что во фразеологических единицах находят свое отражение и языковое применение разносторонне развитые понятия о быте народа, сформировавшиеся традиции и обычаи, национальные особенности. Культурная жизнь каждого этноса порождает возникновение и расширение фразеологического значения. При описании какого-либо образа фразеологическими средствами мгновенно обнаруживаются особенности национального мировоззрения, их восприятия, различие в мышлении каждого этноса. Рассмотрение фразеологии сквозь призму национально-культурной специфики автор считает важной необходимостью.

На протяжении столетий фразеологизмы являются результатом развития и обогащения языка. Фразеологизмы считаются выражениями, которые способны наиболее лаконично, эффектно, точно и красноречиво передать у каждого народа его представления и понятия о мире.

Фразеологизмы, одновременно воздействуя на язык и заключая в себе кардинально переносное значение, украшают речь. Можно сказать, что фразеологизмы награждают людей различными эмоциями: одни вызывают положительные чувства, а другие – отрицательные аффекты.

Обширность применения фразеологизмов и их типов многочисленна. Одним из самых интересных типов являются фразеологизмы речевого поведения. Анализ фразеологизмов, выражающих поведение человека в процессе речи, позволяет представить его мировоззрения, дает возможность лучше понять его поступки, его душу, нравственные качества, характер, бытовую ситуацию и т. д.

В казахском фразеологизме ‘*аузымен орақ ору*’ слово ‘орақ’ – это сельскохозяйственный бытовой инструмент, предназначенный для жатвы, и по его аналогичному действию обозначает произнесение ‘невозможных пустых слов’. Английский *wag one’s language* – фразеологизм со значением ‘безвкусно говорить’, *a long tongue, open full mouth* устойчивые выражения, дословно переводимые как *длинный язык, открытый полный рот*, в самом деле, означают ‘много говорить’. Русские варианты – *язык длинный, языком чесать, пустое слово*. Примерами фразеологизмов, выражающих речевое поведение, являются также следующие словосочетания: *ауыздыға сөз, аяқтыға жол бермеу, конному слово, пешему дорогу не даст, put someone in the shade, shoot way ahead of someone* [2, с. 97].

О чрезмерно болтливом человеке говорят, используя фразеологизм *язык без костей*, подразумевая говорящего человека. Например, казахский фразеологизм *көпірін сөйлеу* изображает неважность пузырьков, незначимость пены в жидкости или воде, а его смысл обозначает ‘тщетность болтливого человека, его пустозвонство’. Фразеологизм *сөзге қонақ бермеу* в переносном значении используется в описании человека, не умеющего контролировать свою речь, не слушающего слова людей, говорящего что попало, не дающего и слово сказать.

В казахском языке для передачи значения ‘говорить всё то, что приходит на ум, не обращая внимания на смысл’, используется фразеологизм *аузынан ақ ит кіріп, көк ит шығу*. Данный фразеологизм буквально можно перевести, как ‘в рот зашла белая собака и вышла синяя собака’ [4, с. 208].

А в значении ‘раскрыть секрет, сообщить какую-либо тайну’ употребляются такие фразеологизмы, как: *ұзын елдің үйіріне, қысқа елдің қиырына кету/ жайып жіберу*, выдать секрет, *let the cat out of the bag, spill the beans*.

Фразеологизмы для выражения ‘неразговорчивости’, ‘молчания’: *аузына берік болу* имеет схожие значения в других языках, например: *keep a civil tongue in one’s head, твердым на язык, көрге бірге ала кету, унести с собой в могилу, мертвые ничего не скажут, dead men tell no tales; аузына құм құйылгандай, как воды в рот набрал, be tight, keep a quiet tongue; тіс жармау, держать язык за зубами, keep one’s mouth shut; үнсіздік – келісім белгісі, молчание – знак согласия, silent gives consent; жұртқа жаймау, сыр шаппау, дабыра етпеу*.

Вот несколько примеров фразеологизмов, выражающих речевое поведение: *ойнап айтса да ойындағысын айтады, во всякой шутке есть доля правды, many true word is spoken in jest; тұспалдан сөйлеу, турасын айтпай тұспалдау, вокруг да около, beat about the bush; сөз*

бұйдаға салу, завести волынку, тянуть всю ту же песню, harp on the same thing; тілім сүрінгенше аяғым сүрінсін, лучше отступит, чем оговориться, слово не воробей – вылетит, не поймаешь, better the foot slip than the tongue; тоқ етерін айту, в двух словах, tell smth. in few words; тілге жүйрік, язык подвешан, to have a quick tongue.

Поясним значение некоторых из этих фразеологизмов. Фразеологизм *тілге жүйрік* сравнивают со скоростью, прытью животных, дословно обозначает красноречие, ораторское искусство.

Рассмотрим другие примеры фразеологизмов, определяющих речевое поведение речи: *басынан сөз асырмау, палец в рот не клади, somebody is not one to be trifled with; айтқанынан қайтпау, отстаивать свою точку зрения, to take a stand; басқа нәрсені айта бастау, запеть на другой лад, to change one's tune, to sing another tune; айдағаны бес ешкі ысқырығы жер жарады, бос бөшке даңғырлақ, пустая бочка громче гремит, empty vessels make the greatest sound.*

Среди вышеперечисленных фразеологизмов словосочетания *айдағаны бес ешкі ысқырығы жер жарады, empty vessels make the greatest sound* – это словосочетания, возникшие на сходстве предметов и явлений в окружающей среде, из быта людей. Во фразеологизме слово ‘ысқырық’ (т. е. свист) описывается как ‘свистеть, погоняя скот’, а ‘нелепое хвастовство, краснобайство, пустозвоние, болтология, горлобесие’ передаётся фразеологизмом *айдағаны бес ешкі ысқырығы жер жарады*, в буквальном переводе на русский означает ‘всего пять коз пасёт, а свистит, словно землю сейчас расколёт’. Подобно этому английский фразеологизм из быта англичан, что звук пустого контейнера отличается от звука заполненного предметами и жидкостями сосуда, используется при сравнении с действиями людей, которые не делают важных дел, а лишь хвастаются, применяется в устойчивой единице *empty vessels make the greatest sound*.

Следующие примеры также демонстрируют речевое поведение: *тісінің сыздығында сақтау, скрывать что-либо, to hold something back; қойдан қоңыр, жылқыдан торы, тихий как мышь, silent as a mouse; үндемеген үйдей бәледен құтылады, молчи – за умного сойдешь, a silent fool is counted wise.*

В казахском языке используются словосочетания *тілі байланды, үні шықпады, аузына құм құйылды*. В английском же языке есть фразеологизм *to lose one's tongue*, означающий *проглотить язык, язык прилип к гортани, молчать в тряпочку, держать язык на привязи*.

Т. И. Егорова считает, что фразеологизмы речевого поведения с разнообразными значениями можно объединить в несколько

групп. Фразеологизмы со значением ‘нежелание участвовать, либо продолжать разговор’, например: *прикусить язык, набрать воды в рот* и др. Фразеологизмы, описывающие манеру самого говорения, например: *разливаться соловьем, тянуть kota за хвост* и др. Фразеологизмы, описывающие содержание разговора, например: *нести чепуху, вертеть (крутить) вола* и др. [1, с. 68].

Интересно, что помимо фразеологизмов речевого поведения среди них выделяются фразеологизмы со значением ‘не разговаривать’, которые в зависимости от причин ‘не говорения’ можно разделить еще на следующие группы: по настроению, добровольно не говорить; недостаток речи по состоянию (боль, паника, испуг и др.); неспособность говорить против воли человека [3, с. 101].

Во фразеологии на основе антропоцентрических принципов формулируется национальная картина мира. Язык является одним из средств, который через мышление реализует истину. Фразеологизмы характеризуются особенной национальной моделью, присущей индивидуально каждому народу, и воссоздают национальное мировоззрение.

Таким образом, весь образ нашего народа от древности и до современности отражается в семантике и оттенках значений фразеологизмов, которые фиксируются в словарях каждого языка и посредством всевозможных коммуникаций закрепляются в речи. Разумеется, что во фразеологических единицах находят свое отражение и языковое применение разносторонне развитые понятия о быте народа, сформировавшиеся традиции и обычаи, национальные особенности. Культурная жизнь порождает возникновение фразеологического значения. При описании образа путём языковых средств, сразу обнаруживаются особенности национального мировоззрения и восприятия, различие в мышлении. Очень важно рассматривать фразеологию сквозь призму национально-культурной специфики.

Список использованной литературы

1. Егорова, Т. И. Фразеология русского языка со значением качественной оценки поступков и манер поведения человека / Т. И. Егорова // Вестник Омского университета. – 1998. – Вып. 2. – С. 68–71.

2. Абильмажинова, Н. К. Қазақ, орыс және ағылшын тілдерінің негізінде фразеологиялық әлем бейнесінің стереотипизациялану ерекшеліктері (Абильмажинова, Н. К. Особенности стереотипизации образа фразеологического мира на основе казахского, русского и английского языков) : Филос. докторы (PhD) ғыл. дәрежесін алу

үшін дайынд. диссертация ; 6D021000 – шетел филологиясы мамандығы / Н. К. Абылмайынова, [ғыл. кеңесш.: В. У. Махпиров, М. Олмез], Абылай хан атын. халықаралық қатынастар және әлем тілд. ун-ті – Алматы : [б. ж.], 2014. – 137 с.

3. Егізбаева, Л. Е. Ағылшын және қазақ тілдеріндегі етістікті фразеологизмдердің мағыналарына байланысты тақырыптық топтары (Егизбаева, Л. Е. Тематические группы глаголов в английском и казахском языках в зависимости от значения фразеологизма) / Л. Е. Егізбаева // Известия Национальной Академии наук Республики Казахстан. – 2012. – № 2. – С. 99–101.

4. Сарекенова, К. Қазақ тіліндегі тұрақты тіркестердің қолданылу ерекшеліктері (Сарекенова, К. Особенности употребления устойчивых выражений в казахском языке) / К. Сарекенова // Turkish World. Journal of Language and Literature. – DOI Number: 10.24155/tdk.2018.87. – Issue: 46. – Autumn. – Turkey: Ankara, 2018. – P.197–214.

5. Антонова, Л. В. Большой фразеологический словарь русского языка / Л. В. Антонова. – М. : ООО «Дом Славянской книги», 2018. – 928 с.

6. Кеңесбаев, І. Фразеологиялық сөздік (Кенесбаев, І. Фразеологический словарь) / І. Кеңесбаев. – Алматы: Изд-во «Арыс», 2007. – 800 с.

7. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – М.: Русский язык, 1984. – 944 с.

УДК 821.111-3*И.С.Фолкс

О. Е. Швайликова

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ И СТАНОВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ С. ФОЛКСА

В данной статье раскрывается история становления художника слова, анализируются жизненные обстоятельства, оказавшие влияние на особенности процесса творческого самоопределения С. Фолкса. Автор статьи выявляет жизненные факты в произведениях писателя, которые могут быть поняты через обращение к его биографии. Делается вывод о тесной взаимосвязи художественного воплощения темы войны с биографией писателя.

Себастьян Чарльз Фолкс (Ньюбери) – британский романист, журналист и радиоведущий. По мнению Би-би-си, является одним из самых читаемых британских авторов современности. Его творческое наследие насчитывает 15 романов, ряд произведений документальной прозы, сборники рассказов, писем и воспоминаний о Первой мировой войне. Родился в семье Памелы и Питера Рональда Фолкса. Отец Фолкса был юристом в графстве Беркшир, впоследствии занял должность судьи. Во время Второй мировой войны с 1939 по 1946 гг. нес службу в полку герцога Веллингтона, служил на должности ротного командира. Был трижды ранен. Участвовал в боевых действиях в Голландии, Франции, Италии, Сирии и Палестине, в Североафриканской кампании 1942 г. против парашютно-десантных войск Германа Геринга на территории Туниса, после чего за отвагу и смелость награжден «Военным крестом». Дед Фолкса по материнской линии Филипп Генри Лолесс добровольно поступил на военную службу в Лондонский пехотный полк, исторически известный как «Винтовки художников», был отправлен на Западный фронт и прослужил там с 1914 по 1917 гг., окончание войны встретил в г. Салоники в Греции. В 1918 г., так же как и отец Фолкса, был награжден орденом «Военный крест» и тремя медалями, называемыми «Британское трио за Первую мировую». Неудивительно, что обстоятельства семейной биографии оказали сильное влияние на формирование эстетического мировоззрения Себастьяна Фолкса. Таким образом, пришло осознание значимости темы войны, которая впоследствии стала основополагающей в его произведениях. Биографические следы жизни самого писателя в дальнейшем найдут отражение практически во всех его произведениях.

Отец Фолкса желал, чтобы сын пошел на дипломатическую службу, сам же Фолкс утверждает, что изначально предметом его стремлений была карьера водителя такси. В пятнадцатилетнем возрасте после прочтения произведений Джорджа Оруэлла в жизни Фолкса все стало на свое место. С распространением в Англии грамотности (в середине XIX века) авторитет книги настолько возрос, что литература стала определять вектор культурного развития страны. В это время в стране многие писатели обрели общественную значимость, с помощью художественного слова они влияли на умы и настроения своих соотечественников.

Книга предопределила жизненный и творческий путь С Фолкса, помогла современному романисту занять свою нишу в художественной литературе. Позже в 2017 г. по приглашению Бри-

танского Совета С. Фолкс посетил книжную ярмарку Non/fiction в г. Москве, где представил свой роман «Там, где билось мое сердце» (Where my Heart Used to beat, 2015) и во время интервью В. Познеру в доказательство вышесказанного отметил: «Полагаю, в моей личности все было воспитано книгой...» [1].

После окончания Кембриджского университета обстоятельства личной жизни писателя привели его во Францию, где он прожил год. Франция показалась более притягательной и живописной будущему писателю, дала новые впечатления. Здесь же, во Франции, принимали участие в боевых сражениях отец и дед Фолкса. В предисловии романа «И пели птицы...» С. Фолкс, описывая поездку в качестве журналиста с группой ветеранов на Западный фронт в ноябре 1988 г., объяснит важность и притягательность темы войны для него как писателя: «Я стоял на земле Нев-Шапель и Обер-Ридж рядом с людьми, которые сражались здесь в 1915-м; один из них держал меня за руку и рассказывал, как собирал разорванное на куски <...> и складывал в мешок тело своего друга; перед самым наступлением он зарыл мешок в окопе. В то шестнадцатилетней давности зимнее утро война из «истории» превратилась для меня в нечто подлинное и живое: она происходила сейчас; она была стариком, теплая и живая ладонь которого лежала в моей ладони; она была плотью, была кровью; и по какой-то не ясной причине мне было совершенно необходимо ее понять» [2, с. 9].

В последующие годы писатель много читал о войне, пришел к выводу о том, что опыт Первой мировой войны каким-то странным образом ускользнул от понимания даже высокообразованных людей. Фолкс поставил перед собой задачу привнести в повествование о войне что-то новое. Писатель никогда не забывал о совете профессора Джеймса Фентона будущим поэтам: «...старайтесь в каждом стихотворении писать о том, чего никто не знает» [2, с. 10].

За время работы литературным редактором в одной из лондонских газет в конце 80-х гг. Фолкс прочитал огромное количество рукописей, присланных в редакцию в преддверии семидесятой годовщины Дня перемирия. В одной из них описывались туннельные будни подземных операций: «Прежде я и не подозревал, что в расположенных на нейтральной полосе туннелях, настолько низких, что в них нельзя было выпрямиться в полный рост, велась еще одна война: это был ад в аду» [2, с. 9].

Так появился роман «И пели птицы...» (Birdsong, 1993), который стал вторым романом в трилогии, получившей название «фран-

цузская» и одним из самых любимых романов британских читателей. Два других романа трилогии – «Девушка из “Золотого льва”» (The Girl at the Lion D’Or, 1989) и «Шарлотта Грей» (Charlotte Gray, 1999). Увлечение писателя Францией оказалось неслучайным и отчасти связано с личными и семейными обстоятельствами. Два поколения семьи писателя принимали участие в двух мировых войнах, основные сражения которых разворачивались на полях Франции. Сам Фолкс с юношеского возраста был убежден, что и он непременно станет участником военных событий: «Мой прадед воевал в Первую мировую войну. Отец воевал во Вторую, его серьезно ранили в Северной Африке и в Италии. Я рос в 1960-е годы, в период холодной войны, и был убежден, что в каждое поколение происходит глобальная мировая война, и скоро будет третья, на которой я буду сражаться» [3].

Роман «И пели птицы...» в 2014 г. был переведен на русский язык. Это событие, на наш взгляд, стало важным для писателя. Будучи подростком, он начал осознавать, что не все так просто в мире. Его беспокоила конфронтация Советского Союза и Соединенных Штатов Америки, которые находились в состоянии холодной войны. Став писателем, Фолкс поставил перед собой задачу разобраться в том, как мир дошел до такого состояния, что за существование человек и хватит ли ему сил выдержать и не сломаться перед угрозой неминуемой смерти. Эти же вопросы он поднимает во многих своих последующих произведениях.

В романе «Человеческие следы» (Human Traces, 2006) автор подробно описывает функционирование человеческого мозга, изучает зарождение сознания и взаимосвязь эволюции человека и психиатрических заболеваний. Приходит к выводу, что именно сумасшествие делает высокоразвитого индивида таковым. В 2021 г. вышел в свет роман «Снежная страна» (Snow country, 2021), в котором события разворачиваются в Австрии в период между Первой и Второй мировыми войнами. Роман стал вторым в австрийской трилогии автора. Часть событий происходит на берегу замка Зееблик, в котором располагается психиатрическая лечебница. О ней же шла речь в романе «Человеческие следы». Антон Хайдек, известный журналист, получает заказ написать статью о таинственном санатории, расположившемся на берегу серебристого озера. Пытаясь примириться с потерей друзей во время Первой мировой войны на Восточном фронте, Антон оказывается в месте исцеления, где исследуются глубины человеческого сознания.

Подводя итог, следует отметить, что тема войны является одной из магистральных в творчестве С. Фолкса. Как мы видим, она сопутствовала не только его взрослению, но и присутствовала в жизни писателя в годы его зрелости и стала тем жизненным материалом, который послужил основой для ряда его романов.

Список использованной литературы

1. Интервью с Познером [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/video/search?text=%D1%81.%20%D1%84%D0%>. – Дата доступа – 02.01.2019.

2. Фолкс, С. И пели птицы... / С. Фолкс: пер. с англ. С. Ильина. – М.: Синдбад, 2015. – 600 с.

3. Кочеткова, Н. Себастьян Фолкс об уроках истории и нестабильности человека [Электронный ресурс] / Н. Кочеткова. – Режим доступа: www.lenta.ru/articles/2017/01/23/speach/ – Дата доступа – 09.09.2022.

УДК 811.111'373.613

O. N. Chalova

(Francisk Skorina Gomel State University, Gomel)

THE INVASIVE CHARACTER OF THE ENGLISH LANGUAGE

The article states and justifies the fact that the English language is linguistically influential since it can affect the lexical composition of other languages, change it significantly. Thus, the term “English borrowings in Russian” is not quite correct as the word “borrowings” indicates the active position of the Russian language in this regard, its tendency to absorb foreign language words, while the true “initiator” of the continuous replenishment of the Russian language with English words is the English language, the ubiquity of which allows it to freely penetrate into all languages of the world, including Russian.

ИНВАЗИВНЫЙ ХАРАКТЕР АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье утверждается и обосновывается, что английский язык является весьма влиятельным с лингвистической точки зрения, поскольку может оказывать воздействие на лексический состав дру-

гих языков, существенно изменять его. В связи с этим целесообразно считать не совсем корректным термин «английские заимствования в русском языке», поскольку слово «заимствования» ошибочно указывает на активную позицию русского языка в этом отношении, его тенденцию к абсорбированию иноязычной лексики, в то время как истинным «инициатором» подобного положения дел (то есть непрерывного пополнения русского языка английской лексикой) стоит признать английский язык, вездесущность которого позволяет ему беспрепятственно проникать во все языки мира, в том числе и русский.

There are thousands of languages in the world where English can be considered a specific one. The uniqueness of the English language is due to a number of facts but one of the most crucial facts is all about its invasive character. No other language of the world is so likely to penetrate into any sphere of life (ranging from business and politics to science and education) as well as to become a native language for plenty of people and peoples as the English language. English seems to have already gained the status of an inescapable language rather than international.

This popularity of the English language can easily be explained if we remember its history and the conquering nature of the Anglo-Saxons who suppressed and invaded the Americas, Australia, India and many other countries and even continents just a few centuries ago. As a result of this expanding politics, invading new territories and establishing colonies throughout the world, the Anglo-Saxons proliferated worldwide, thus making their language global.

However, the global reach of the English language results not only in its being in demand as both a native and foreign language. One more aspect of its invasive character and one more sphere it vigorously interferes with can be found without much effort. This sphere is other languages. The English language is unstoppably “leaking” into different language systems (mainly their vocabulary), worming its way into each “corner” of their lexicon, displacing original words from the native lexical corpus, changing them by those adopted.

The Russian language is no exception. It has recently been forced to adopt new English words due to some factors, mainly extra-linguistic like the extending power of the Anglo-Saxon countries in the world, which makes the English language fashionable all over our planet. Even those individuals who speak no English at all look pleased to use as many loan words as possible in their everyday communication, so that English words (definitely in an adopted form) have already become an inseparable part of the Russian language.

This paper is all about proving the invading character of English, which is quite easy if we look at even just a few vocabulary “strata”, e. g. cookery vocabulary, make-up and beauty vocabulary, youth vocabulary, hobby vocabulary, and vocabulary used in the sphere of education. Even a quick scan of these word stocks can help us see the immense number of English borrowings in the Russian language:

1) **cookery vocabulary**: боул ‘bowl’ instead of *пиала* или *миска*; скуп ‘scoop’ instead of *ковш*, *черпак*; маффин ‘muffin’ instead of *кекс*; *спред* ‘spread’ instead of *маргарин*; панкейк ‘pancake’ instead of *блин*; митбол ‘meatball’ instead of *фрикаделька*; пай ‘pie’ instead of *пирог*, etc.;

2) **make-up and beauty vocabulary**: бьюти-бокс ‘beauty box’ instead of *набор косметики*; крем-баттер ‘body butter’ instead of *крем-масло*; браш ‘brush’ instead of *щетка*; ремувер ‘remover’ instead of *средство для снятия/удаления чего-либо*; мейкап ‘make-up’ instead of *макияж* and many others;

3) **youth vocabulary**: флексить ‘to flex’ instead of *танцевать*, *двигаться*; пруф ‘proof’ instead of *доказательство*; чилить ‘to chill’ instead of *отдыхать*; изи ‘easy’ instead of *легко*; эпик фейл ‘epic fail’ instead of *крах*, *неудача*, *фиаско*; фидбэк ‘feedback’ instead of *ответ*, *реакция*; шеймить ‘to shame’ instead of *критиковать*, *ругать*; юзать ‘to use’ instead of *пользоваться* and so on;

4) **hobby vocabulary** (gardening, blogging, sport, fishing, travelling, nature, etc): коннектор and фиттинг ‘connector’ and ‘fitting’ instead of *муфта* (для соединения частей поливочного насоса); тент ‘tent’ instead of *навес*, *настил*; комьюнити ‘community’ instead of *сообщество*; коуч ‘coach’ instead of *тренер*, etc.;

5) **vocabulary used in the sphere of education** (including those words that have been adopted by the Russian language as a result of a distant education): расшарить ‘to share’ instead of *поделиться* (экраном); заскринить ‘to screen’ instead of *сделать снимок экрана*; тьютор ‘tutor’ instead of *репетитор*; спикер ‘speaker’ instead of *докладчик*; контент ‘content’ instead of *содержание*; тайминг ‘timing’ instead of *расписание*, etc.

Actually, one can find words like those in practically any communicative sphere, for instance in our everyday life: толерантный ‘tolerant’ *терпимый*; индифферентный ‘indifferent’ *безразличный*; гаджет or девайс ‘gadget’ or ‘device’ *прибор*, *приспособление*; фейк ‘fake’ *обман*, *фальсификация*; дедлайн ‘deadline’ *крайний срок*, etc. A specific feature of these borrowings is that the adopting language like

the Russian language doesn't need them. Of course, some loan words are very helpful if they have been adopted to fill in some lexical gap in a language [1, 2 и др.]. For example, the Russian language can hardly do without such words as *хот-дог* 'hotdog' or *браузер* 'browser' because it's much easier to borrow a ready-made foreign lexical unit to name some concept (especially if it's alien to our linguistic culture) than to invent a completely new word which is to be originally Russian.

However, no linguistic reasons make it necessary to include words like *митбол* and *индифферентный* into the Russian language because we have Russian analogues – *фрикаделька* and *безразличный*. Sometimes, a Russian word and its English synonym are pragmatically or stylistically different. In this case, the use of this English borrowing in the Russian language can be justified. Thus, the word *лузер* doesn't sound so tight and hard as the word *неудачник*.

But the words *толерантный* or *гаджет* are not semantically, pragmatically or stylistically different from their Russian equivalents *терпимый* and *устройство / прибор*. Therefore, they look unnecessary in the Russian language. Nevertheless, they are still there and used quite actively by the Russians.

So, in this case, it doesn't seem correct to speak about adoption of English words by the Russian language as the latter is not interested in what can easily be found in it. It's mainly through the activity of the English language rather than of the Russian language that we have two same words in the native language (one is originally Russian, while the other one is adopted), which makes it incorrect to speak about adoption but correct to speak about penetrating of the English language into the Russian language.

As one can clearly see, the English language has been leaking into other languages, making it possible for the Anglo-Saxons to conquer different territories if not geographically then linguistically.

References

1. Гвишиани, Н. Б. Современный английский язык. Лексикология (новый курс для филол. фак. ун-та) / Н. Б. Гвишиани. – М., 2022. – 266 с.
2. Зыкова, И. В. Практический курс английской лексикологии / И. В. Зыкова. – М. : Академия, 2006. – 288 с.

Niu Wenjuan

(Minsk State Linguistic University, Minsk)

THE NEWS COMMENTARY IN LINGUISTIC RESEARCH

This article is devoted to the consideration of various approaches to the definition of one of the discursive genres of the media discourse – the news commentary, in Chinese, British and Russian linguistics. The comparative analysis of linguists' points of view on the classification of the studied genre is carried out, the author's definition of the genre of the news commentary is given, and the classification parameters of the analyzed genre are given on the basis of the Chinese and British press.

НОВОСТНОЙ КОММЕНТАРИЙ В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Настоящая статья посвящена рассмотрению различных подходов к определению одного из дискурсивных жанров медийного дискурса – новостного комментария, в китайской, британской и отечественной лингвистике. Проводится сравнительный анализ точек зрения лингвистов на классификацию изучаемого жанра, дается авторское определение жанра «новостной комментарий», приводятся параметры классификации анализируемого жанра на материале китайской и британской прессы.

The discourse produced in the process of human communication can be divided into many types, and the linguistic features of each discourse need to be studied comprehensively. It's also important to mention the fact that any type of discourse is represented by different discursive genres which have their own structural and language characteristics, whose classification can benefit for the development of the theory of discursive genres. Thus, the research object of this work is one of the constantly developing genres of the media discourse – the news commentary. This genre is a special type of written speech formed in the process of people's verbal communication. In our opinion, the news commentary has a unique internal structure and external functions. It is a form of expressing views widely used by modern news public opinion tools, a large number of them appear in newspapers and/or their Internet versions.

At present, there is little research on the news commentary in Chinese linguistic circles, and there is little research on the comparison of Chinese and English news commentaries, which makes our work relevant and determines one of the objectives of the research as a trial to study the approaches to the definition of the genre under study in linguistics and make out the relevant one.

Speaking about the news commentary, A. V. Kolesnichenko defines it as a spread of news for the purpose of clarifying or evaluating it [1, p. 73]. The author highlights an explanatory or evaluative commentary.

A. A. Tertychny argues that the commentary (including the news commentary) serves to express the author's attitude to current events, formulate the tasks and problems associated with them in the form of a concise analysis of shortcomings or achievements, as well as their assessment, forecasting the development of events, etc. According to the researcher, the commentary is characterized by the presence of an analysis of some phenomenon already known to the audience, together with the expression of the author's attitude to the subject of the narration [2, p. 31].

A. A. Grabelnikov considers the commentary as a kind of article, but distinguished by its "operational and flexible form", representing "a topical publicistic speech that explains the facts and phenomena from the political positions of the author" [3, p. 224].

According to British linguists, the news commentary is a genre whose purpose is to interpret opinions about current events, and not a message as such. Interpretation may include an assessment of the motives for the behavior of the participants in the event, the interpretation of events of a larger scale and significance, as well as an assessment of the significance of the facts. The news commentary also includes assumptions about possible future events or the consequences of events that have already happened, as well as the behavior of participants in events [4; 5].

The news commentary is related to the specific verbal communication process and has to complete a specific communication task. It is a verbal representation of communication process in which professional communicators and communication institutions provide the public with opinion information through the mass media. Therefore, some Chinese scholars believe that the news commentary is the finished product of discourse formed in the process of verbal communication, which is embodied in newspaper editorials, commentator articles, short reviews, current reviews, editor's notes and reviews, a series of comments on some issues on the Internet.

Ma Shaohua, for example, believes that news commentary is an important type of news genre. It expresses people's judgment of news events and thinking about various social problems caused by news [6, p. 1].

Zhao Zhenyu believes that the news commentary is a rational, thoughtful and knowledgeable form of discourse in which the disseminator uses mass communication tools or carriers to directly express his will to the newly occurred or discovered news facts, problems and phenomena. According to the author, the news commentary has different forms of expression in newspapers, radio, television and the Internet, or text, or sound, or audio-visual combination, or both pictures and texts, and plays an important role in news communication [7, p. 43].

According to Ding Fazhang, the news commentary is a kind of news style with distinctive pertinence and ideological enlightenment. It is a kind of editorial, commentator's articles, short comments, editor's notes, and so on, which is often used by the media editorial department or author for the latest valuable news events, universal social phenomena and hot topics by using the methods of analysis and synthesis. In short, the news commentary is a style of expressing opinions on valuable news facts and social phenomena to guide practice [8, p. 18].

Li Shu defines the news commentary as a political news genre widely used by various contemporary news media and facing the broad audience [9, p. 4].

Cao Hui believes that the news commentary is a kind of opinion information dissemination carried out by the mass media for the recent facts (including news facts, social phenomena, social thinking, ideological tendency, etc.), which has certain guidance and tendency, and belongs to the political news genre [10, p. 10].

During the research we have also come across definitions of the news commentary as an argumentative paper used by news communication tools to criticize the current major issues and typical news events. Besides, some Chinese researchers believe that the news commentary is a comment article with political tendency, which is aimed at the broad audience, on the news reported that day or recently, or the fact that has news significance although it has not been reported in the newspaper.

In our research, taking into consideration all the ideas of foreign and local linguists, we see the news commentary as a discursive genre which is a culturally, socially, situationally determined type of statement with a certain structural and linguistic organization of the text and a focus on the specific goal – the analysis of information previously reported in the press and influence on the addressee.

Analyzing the news commentary as a discursive genre, we turn to the analysis of such parameters as the communicative goal, the image of the author, the image of the addressee, the communicative past, the communicative future, and the linguistic embodiment, in order to distinguish the type of text we are studying from others, such as, for example, the Internet-comment, the protest commentary, etc.

As the analysis of Chinese and English news commentaries has shown, their communicative goal can be defined as informative and influencing. The object of the commentary can be any element of the life of society, which is perceived by this society ambiguously. The authors of such commentaries are usually journalists. Unlike other types of commentaries, the genre we are studying usually has not the communicative past, but the eventful one, in other words, it is a reaction not to a text, but to an event. The news commentary also does not imply the communicative future, although it can serve as a stimulus for other texts.

Speaking about the linguistic embodiment, the analysis shows that for the genre of the news commentary, the common thing for non-closely related languages is a form of reasoning, which, thanks to the use of expressive-evaluative vocabulary, appeals to the reader's opinion. Consider the following examples:

‘要保障孩子的安全，不能局限于对其进行防溺水安全教育、安全管理，更需要的是建好乡村游泳池，进行有力疏导。这并不需要特别大的经费投入，却可以起到多重功能，希望各地政府能引起重视，将其作为加强乡村学校体育和群众体育的重要工作，结合当地实际情况，建设并用好乡村游泳池。’[11] /To ensure the safety of children, it is not **limited** to drowning prevention safety education and safety management, but **also needs** to build a rural swimming pool and conduct **effective** guidance. This does not require **a particularly large** investment, but can serve **multiple** functions. I hope that local governments will pay attention to it as an **important** task to strengthen rural school sports and mass sports, and build and make **good** use of rural swimming pools based on local actual conditions/.

‘It is **hardly** a new phenomenon for Britain to be ruled by the wealthy. It is practically in our democracy's DNA; just look at Eton's direct tunnel to No 10. It's not as if Boris Johnson has ever appeared a man of the people, and it has not **harmed** him electorally. But elitism that can be **rationalised** away in **easier** times becomes **hard** to ignore in times of economic **crisis**, just as Sunak's **extreme** wealth feels **uniquely alien**

even to *comfortably* off voters. Besides, *extreme* wealth has a habit of bringing up other issues the public cares about – namely how you came to have it, including adopting *questionable* tax arrangements' [12].

In the above examples from Chinese and British press we see the use of the lexical means which are charged evaluatively and serve to express the addressers' views on the event which previously took place and at the same time influence the addressee so that there can be the reaction to these news commentaries.

Speaking about the full set of language means involved in the verbalization of the news commentaries in Chinese and English, their similarities and differences will be identified in further works.

Thus, the news commentary as a discursive genre, whose communicative purpose is to inform and influence the reader, has an earlier event as the object of the commentary. The author is a journalist, the addressee is a mass audience. The news commentary genre has the eventful past and does not imply the communicative future, although it can serve as a stimulus for other texts.

References

1. Kolesnichenko, A. V. Practical journalism: manual / A. V. Kolesnichenko. – M. : Izd-vo Mosc. Un-ty, 2008. – 179 p.
2. Tertychny, A. A. Genres of periodical press: manual / A. A. Tertychny. – M. : Aspect Press, 2000. – 310 p.
3. Grabelnikov, A. A. The work of a journalist in the press / A. A. Grabelnikov. – M. : RIP-holding, 2004. – 274 p.
4. Chalaby, J. The invention of journalism / J. Chalaby. – London : Macmillan. – 222 p.
5. Hallin, D. Comparing media systems: Three models of media and politics / D. Hallin, P. Mancini. – Cambridge : Cambridge University Press. – 343 p.
6. Ma, Sh. News Commentary Tutorial / Sh. Ma. – Beijing : Higher education press, 2007. – 335 p.
7. Zhao, Zh. Modern journalism review / Zh. Zhao. – Wuhan : Wuhan University Press, 2005. – 490 p.
8. Ding, F. Contemporary news commentary course / F. Ding. – Shanghai : Fudan University Press, 2012. – 410 p.
9. Li, Sh. News commentary / Sh. Li. – Beijing : China People's University Press, 2013. – 279 p.
10. Cao, H. News review course, principle, method and application / H. Cao. – Chengdu : Sichuan University Press, 2019. – 343 p.

11. Xiong, B. To reduce student drowning accidents, put the construction of rural swimming pools on the agenda / B. Xiong // Guangming. – Mode of access: https://guancha.gmw.cn/zhuanlan/2022-05/30/content_35775870.htm. – Date of access: 30.05.2022.

12. Frances, R. Sunak's wealth is not the only problem – it's how he uses his privilege to make others poorer title / R. Frances // The Guardian. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/apr/12/rishi-sunak-wealth-privilege-cost-of-living-crisis-wife>. – Date of access: 19.04.2022.

УДК 82-12+821.111+821.581

Pan Gaojin

(Belarusian State University, Minsk)

IDENTITY IN BIAN ZHILIN'S POEMS

The article is devoted to the philosophical and aesthetic principles of imagery in the poetry of the Chinese XX-century poet Bian Zhilin, who was deeply influenced by Romanticism theory of symbol and modernism ideas of «objective correlation» narrative practice.

ИДЕНТИЧНОСТЬ В СТИХОТВОРЕНИЯХ БЯНЬ ЧЖИЛИНА

Данная статья посвящена рассмотрению философски-эстетических принципов образного мышления в творчестве китайского поэта XX века Бянь Чжилина, испытавшего влияние романтизма (концепция символа) и модернизма с теорией «объективного коррелята».

Bian Zhilin (1910–2000) is an intellectual poet. He often matches objective things, situations, allusions and quotations into a pattern for indirect implications or turns a certain emotion into a symbol and achieves a specific artistic effect. In the poem «*A Monk*» the monk is a typical image of a character. From the perspective of traditional Chinese culture, monks are associated with free and simple metaphysical wisdom and emotion. A very active group of characters with religious backgrounds in this poem is the opposite to this tradition. The monks here do not seem to have any beliefs. Bian Zhilin evokes specific emotions through numerous objective

situations, and uses different images to indirectly express the poet's emotions and ideas. «Bian Zhilin's borrowing of some types of symbols in poetry, such symbols mainly include the gray symbol, symbols of a Monk man and shadow» [1, p. 22]. He fully shows this in his poem «*A Monk*»:

*The clock of one day struck another day,
The monk had a deep, pale dream:
Traces of past years
In my memory it's just a piece
Cigarettes roam all over the broken temple
The mourning remains are still in the censer
With the hardships of some good men and women,
Fatigue also constantly wanders in the Buddhist scriptures.*

*Stunned, dreamy conversation seethed from his mouth,
His boss was dealing with Muyu'er again,
Head, tree and fish are equally empty and equally heavy;
One by one, mesmerizing mountains and water,
Water sleeps lazily in the twilight,
He hit the death knell of the day again. [2, p. 7]*

First of all, the monk is the image of a hollow man. He is dreaming all day long and has no concept of time. «*The clock of one day hits another day*» and «*pale dream*» means, that he has no faith and no direction. A typical representative of a group has nothing but to live in nothingness and fantasy. So a monk became a typical concrete symbol of nothingness in modern society. With the high development of modern civilization and the rise of science and technology, people's inner world is indeed an empty existence, «*sorrowful wreckage*», «*chaotic sleep talk, difficulties of belief*», a monk who himself is a monk, but has no faith. In essence, immersed in the torrent of sadness, living groggy, this is a typical irony technique, which profoundly reveals the powerlessness and sadness of modern society; in the end, the monk is actually the epitome of the living state of human modern society. The interior of world is a hollow structure, everything is sleeping, and all efforts to beat the wooden fish will be of no avail. It will only bring about a deeper sleep and self-hypnosis, which means that, if human beings want to seek breakthroughs, it may be only in the death knell. «To seek» – is a very typical figure for image-symbol. As T. S. Eliot said «This historical sense, which is a sense of the timeless as well as of the temporal and of the timeless and of the temporal together, is what makes a writer traditional. And it is at the same time what makes a writer most acutely conscious of his place in time, of his own contemporaneity» [3].

The loss of the soul and the destruction of the spirit are the common characteristics of modern human society according to the poet's outlook. However, the monk above did not actively establish his own spiritual world. What he did was to live in plain time, dream faint dreams, like cigarettes. Scattered, meaningless, dull-eyed, dizzy, day after day. This is the typical way of life and morbid manifestation of modern people. A society that does not know self-reflection, seeks spiritual construction and self-transcendence has no vitality. The symbolic technique reverses the allegory of human society and encourages people to actively pursue their inner world.

As the source of artistic creation activities, imagery does not separate all thoughts, spirits and materials, but represents an internal «organic unity», which helps writers create and express their individuality. Tradition must continue to evolve, fully integrating tradition with individual talents and modern society, and providing more opportunities for poets to create. Bian Zhilin has combined many traditional image concepts, developed and utilized them innovatively, and formed his own unique style of imagery. In his other poem «*Shadow*», there is also such a presentation:

*In autumn, hey, I often feel
As if something is missing
makes me lonelier: shadow
Yeah, got lost in the fields south of the Yangtze
Slim, you know that
I always follow you as you wander under the setting sun.
It's a cold night at the chimney wall
A shadow accompanies me in a daze
Even silent, even bowed, after all, the famous Oh!
Though a little trance I guess
Secretly sent from you from afar,
He came to this ancient city from afar.
I also want to send you a shadow
Always, it was not clear for a long time: where are you? [4, p. 8]*

Bian Zhilin's poetry transcends the poet's imagination and fleeting emotions. He combines philosophy and moral concepts, brings rational control into poetry, and reaches the peak of intellectual beauty. In *Shadow*, the poet expresses the author's thoughts through the figurative representation of people, objects and time, the power of objective narrative and the irony of supernatural symbols. The existence of the shadow itself is unstable, diverse, and trivial. It must rely on the subject to exist and change. Modern society is a typical expression of historical

nihilism. Human beings lack belief, cannot break through spiritually, and all beliefs are self-shattering. The shadow does not know where to go, and the questioning of the self and the human soul has never stopped. Sleeping sleepers sleeping, lonely wanderers wandering, the image of a shadow symbolizes the individuality, society, and the human world at the same time. The diversified expression techniques reveal the colors of romanticism and modernism in the poetry of Chinese poet. The unique phenomenon and beautiful scenery in Bian Zhilin's poetry were produced by the collision of Chinese traditional culture and Western modern civilization.

References

1. Huang Yingbei, *Bian Zhilin's Poetry Symbol and the Westernization of Symbol Thinking*, Guangdong Technical Teachers College, 2014.-22p.

2. 卞之琳, 卞之琳诗选: 一个和尚/世界名诗大系第一辑 (1930年), 抚琴居制作, 7页。(Bian Zhilin, *The Selected Poems of Bian Zhilin: A Monk/The Second Series of World Famous Poems Series (1930-1932)*, produced by Fuqin Ju. – 7 p).

3. Eliot, T. S. *Tradition and the Individual Talent* [Electronic resource] / T. S. Eliot. – Mode of access: <https://www.poetryfoundation.org/articles/69400/tradition-and-the-individual-talent>. – Date of access: 10.09.2022.

4. 卞之琳, 卞之琳诗选: 影子/世界名诗大系第一辑 (1930年), 抚琴居制作, 8页。(Bian Zhilin, *The Selected Poems of Bian Zhilin: Shadow /The Second Series of World Famous Poems Series (1930-1932)*, produced by Fuqin Ju. – 8 p).

УДК 811.111'42'37:398.92

Yao Mengya

(Francisk Skorina Gomel State University, Gomel)

FUNCTIONS OF ENGLISH IDIOMS

This article clarifies the linguistic and speech potential of English phraseological units. This potential has been specified in the form of a list of functions that these phraseological units are able to perform: the conceptual function, the interpersonal function, the textual function, linguocultural function, the cognitive function and the pragmatic function.

The paper discusses aspects of each function performed. In conclusion, the importance of studying English phraseological units is emphasized due to their broadest pragmatic, metaphorical and ethnolinguistic capacity.

ФУНКЦИИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

В настоящей статье уточняется языковой и речевой потенциал английских фразеологизмов, конкретизирующийся (потенциал) в виде списка функций, которые эти фразеологизмы способны выполнять: концептуальная, межличностная, текстовая, лингвокультурологическая, когнитивная и прагматическая. В работе рассматриваются аспекты реализации каждой из функций. В заключение подчеркивается важность изучения английских фразеологизмов в силу их широчайших прагматических, метафорических и этнолингвистических возможностей.

An English idiom is a kind of idiom and a special expression of the English national language. English idioms come from an ordinary life, literature and art, religious philosophy, social system and ideology, and contain rich cultural connotations.

English idioms are characterized by a number functions, which proves this element of the language to be an important part of the English language. The most significant functions are as follows: the conceptual function, interpersonal function, textual function, cultural inheritance function, metaphorical cognitive function and pragmatic function. This system of functions has been developed in our research to collaborate the views of different authors [1–3, etc.] on the essence of an English idiom as well as to show the very core of such a phenomenon in the English language as an idiom. Thus, *this paper discusses and analyzes* these six functions of English idioms one by one.

1. The conceptual function.

M. Halliday believes that the conceptual function of the language refers to the expression of the language on people's various experiences in the real world (including the inner world). "English idioms are a whole of meaning, but the overall meaning is not the sum of the meanings of the various components of the idiom. The conceptual function of English idioms means that idioms can express people's various experiences or inner activities in the real world in a complete meaning" [1, p. 23]. When describing the objective world and the subjective world, the conceptual function of English idioms has a strong expressiveness, rich semantics, and diverse connotations. For example:

1) *Mr. Mao Zedong once argued that all reactionaries were **paper tigers*** (the abstract essence of external strength and internal weakness is expressed in the image of “paper tiger”);

2) ***Barking dogs seldom bite*** (it seems to be about the characteristics of dogs, but in fact, it is about the characteristics of a human behavior, because people are often compared to “dogs” in the English national culture;

3) *If the economy gets worse, we shall just have **to tight our belt*** (to express a frugal life).

2. The interpersonal function.

The interpersonal function of the language refers to the function of the language to express the speaker’s identity, status, attitude and motivation, infer other things, participate in social activities, establish social relations and so on. The interpersonal function of idioms mainly refers to the role and meaning of idioms between the speaker and the listener. The main function of the interpersonal function of English idioms is to establish friendly and close interpersonal relationships and promote the interaction and cooperation between the speaker and the listener while communicating. Idioms with an obvious interpersonal meaning usually indicate the speaker’s conversational position, mood, attitude and modality. For example:

1) ***To tell you the truth**, they are not on good terms* (the idiom *to tell you the truth* shortens the distance between the speaker and the receiver, making it easier for the receiver to accept the speaker’s point of view);

2) ***I’m afraid** I will be late for the meeting* (*I’m afraid* is not only uncertain, but also euphemistic, which makes it easier for the listener to accept);

3) ***How do you do?** I’m pleased to meet you* (is a polite idiom, which plays the role of greeting – the speaker has noticed the listener, or just sends a signal to the listener that he wants to communicate).

3. The textual function.

The textual function refers to the function of the language to make itself coherent and connected with register, that is, textual integrity, consistency and cohesion. The textual function of English idioms means that idioms can mark the inherent coherence in the process of the discourse progression, point out the direction, and make the meaning of the text clear and complete. Idioms, which play the role of a discourse, do not have new information, but connect the elements of the discourse in logic, time and space. For example:

1) *The game was put off **on account of** rain* (indicates the causal relationship within the sentence);

2) ***Once upon time**, there is a one-eyed king* (indicates the time of the event);

3) *The results are as follows: Philip Carter 1st, Sam Cohen 2nd, Sandra Postlethwaite 3rd* (plays the role of a spatial cohesion between sentences).

4. The cultural inheritance function.

A language and culture are inseparable. A language holds the elements of culture and popularizes it. As the quintessence of the language, English idioms directly reflect the cultural background, customs, dietary characteristics and geographical environment of English speaking countries. In English, animal idioms are used very frequently. These animal idioms not only make the language vivid, distinctive and colorful, but also contain rich cultural connotations and play a cultural function in all aspects. For example:

1) *He is a good knife and fork* (refers to appetite and inherits the utensil culture);

2) *The old couple decided to celebrate their golden wedding in the hotel* (a wedding anniversary for 50 years).

3) *Advocates of laissez fair and excessive leniency are on the left; those of “spare the rod, spoil the child” on the right* (*spare the rod and spoil the child* refers to the thoughts of educating children).

These are people's fundamental views on the world, the guidelines for guiding people's words and deeds, and the deep-seated conceptual culture.

5. The metaphorical cognitive function.

A metaphor is not only a means of language rhetoric, but also a way of thinking. It embodies the essential characteristics of the conceptual system on which a nation depends for thinking and acting, and reflects rich cultural connotations and national habits of the nation.

The metaphorical function of idioms is used to map the conceptual knowledge generated by the literal meaning of idioms to the cognitive goal, put the cognitive goal under this conceptual knowledge system for cognition, and find out the corresponding meaning of the cognitive goal in its field. Thus, this function refers to both the non-literal meaning and semi-literal meaning. It guides people to break away or semi-break away from the isolated literal meaning and deduce the correct meaning of idioms. For example:

1) *We are wasting time in talk; let us grasp the nettle and start the work* (facing directly and not being afraid of hardship);

2) *Every coffin nail you smoke takes a little off the end of your life* (cigarettes are harmful to a human body and will shorten people's life);

3) *The pain was more than flesh and blood can stand* (refers to the use of parts to represent the whole, which is a metaphor, that is, the mechanism of cognitive things by replacing the whole with parts or the whole with parts in the same thing).

6. The pragmatic function proper.

Pragmatics studies the language in a specific use and various relationships between the language use and people who understand and use the language, and reveals how people understand and use the language appropriately and effectively to achieve the purpose of the language communication. Idioms are the core of the language, and have their unique and rich cultural connotations and a complicated cognitive mechanism which plays an important role in the field of pragmatics. For example:

1) *What an ungrateful man! You **won't catch** me helping him again* (an deictic reference);

2) *Perhaps this is another **Trojan horse*** (the pragmatic function of *Trojan horse* is to accomplish things with words, so as to make the recipient produce the thought and behavior of “Beware of being deceived”);

3) *What is your man doing these days, Mary? – **Building castles in the air*** (*castles in the air* are illusory and can't be built; what the respondent wants to say is that she has done some empty and impractical things, which is intended to convey the conversational meaning of “nothing, just wishful thinking”).

Conclusion.

In fact, among these six functions, each function can be further subdivided into many other functions. For example, in language communication activities, English idioms also have many pragmatic functions or pragmatic meanings, such as economy (labor saving), emphasis and rhetoric. English idioms have rich and diverse cultural connotations. This feature of idioms leads to the diversified functions of idioms in a practical application. Multiple functions of English idioms reflect the unique characteristics of English idioms in a real speech practice, such as universality, diversity and flexibility. Therefore, language learners should consciously pay attention to the cultural connotations of the deep structure of idioms, cultivate their language ability, communicative ability and metaphorical ability, so as to be successful at language learning and speaking.

References

1. Halliday, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar* / M. A. K. Halliday. – London : Edward Arnold, 1994. – 298 p.

2. Makkai, A. *Idiom Structure in English* / A. Makkai. – The Hague, 2002. – 234 p.

3. Weinreich, U. *Problems in the Analysis of Idioms : Substance and Structure of Language* / U. Weinreich. – University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 2004. – 212 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ. ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Арцыменя Д. Ф., Петрова Н. Е.</i> Электронные технологии в обучении иностранным языкам.....	3
<i>Бедрицкая Л. В., Василевская Л. И.</i> Развитие культуры самообразования через формирование опыта самостоятельной работы.....	8
<i>Булаш Ю. М., Яковчиц Т. Н.</i> Мотивация студентов младших курсов к изучению английского языка.....	15
<i>Василевич А. П.</i> Обучение левшей иностранному языку: проблема методики, требующая разрешения.....	21
<i>Ветринская В. В., Полякова Н. В., Шабанова В. П.</i> Определение содержания социокультурной компетенции, формируемой при обучении иностранному языку студентов экономических специальностей.....	24
<i>Гордиенко Л. С.</i> Учет принципов модульного обучения при изучении иностранных языков в Военной академии Республики Беларусь.....	28
<i>Горская И. А.</i> Формирование личности будущего учителя иностранного языка в процессе учебной практики.....	32
<i>Гуд В. Г., Вильковская Е. В.</i> Метод кейс-стади в обучении иностранному языку для специальных целей.....	38
<i>Демьяненко М. А.</i> Использование информационных технологий при обучении английскому языку как второму иностранному.....	43
<i>Демьянова Ж. В.</i> Аутентичные тексты в аспекте «Домашнее чтение» в вузе.....	47
<i>Задорожная Л. А.</i> Развитие профессиональной компетенции владения иностранным языком при помощи цифровых инструментов для автоматизированного перевода.....	52
<i>Колоцей С. Н.</i> К вопросу преподавания третьего иностранного языка (итальянского)	58
<i>Копылова Н. А.</i> Проектная методика на занятиях по иностранному языку в техническом вузе.....	61
<i>Короткевич С. В., Леменкова А. С.</i> Поддержание положительной устойчивой мотивации к изучению иностранного языка.....	67

<i>Литвинова Л. А., Гаврилова Д. А.</i> Управление самостоятельной внеурочной работой учащихся.....	71
<i>Нарчук А. П.</i> Значение страноведческого компонента при обучении немецкому языку на языковом факультете.....	75
<i>Пивкина Н. Н., Никонова Е. Н.</i> Метод проектов в дистанционном обучении иностранному языку студентов технического вуза (на примере элемента курса «Форум» в LMS Moodle).....	79
<i>Рязанцева О. А., Шевцова Д. С.</i> Обучение письменной речи на современном уроке английского языка в основной школе.....	84
<i>Слепнева М. А.</i> Разработка <i>МООК</i> по английскому языку для студентов бакалавриата инженерных специальностей.....	89
<i>Умарова Е. В.</i> Языковой аспект межкультурной коммуникации.	97
<i>Хорсун И. А.</i> Лексика. Грамматика. Словарный запас.....	101
<i>Шеремет О. И., Дударь Е. В.</i> Трудности в обучении иностранным языкам людей старшей возрастной группы.....	104
<i>Шилобрит Д. И.</i> Возможности использования информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку в школе.....	107
<i>Varuah Nabanita</i> Teaching and Learning Functional Language Proficiency through Print Media.....	111
<i>Radić-Bojanić Biljana</i> Student Corpora as Sources for Research and Teaching: A Case Study.....	124

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

<i>Астапкина Е. С.</i> Преимущества использования лингвистических сетевых ресурсов в языковых исследованиях.....	129
<i>Базулько Е. М.</i> Систематизация способов трансформации фразеологических единиц английского языка.....	134
<i>Белобородько Т. В., Чалова О. Н.</i> Основные варианты английского языка и обоснованность их изучения.....	139
<i>Берещенко Н. В.</i> Идиомы в новостных англоязычных каналах YouTube.....	143
<i>Вержбовская М. В.</i> Нереальные действия и способы их выражения в современном русском и английском языках.....	149
<i>Волкова А. Л.</i> О проблеме соотношения понятий фокализация, эмфаза и контраст в просодии.....	154
<i>Ворохобин А. А., Маракушина Г. В.</i> Лингвострановедческая специфика образования новых лексических единиц в соответствии со структурно-семантическим принципом аналогии.....	160

<i>Гуль М. У.</i> Падыходы да вызначэння паняцця “лінгвістычная бяспека”.....	164
<i>Дзігадзюк В. П.</i> Праспектыўныя адносіны тоеснасці ў прозе У. Гніламёдава.....	170
<i>Квачек А. В.</i> Специфика лексических иносказаний во французском языке: репрезентация ментального пространства.....	175
<i>Ключенович Т. П., Юрахно М. Д.</i> Типы речевых глаголов, репрезентирующих речь персонажей в романе Т. Драйзера «Американская трагедия»	180
<i>Козлова О. А., Зинкевичус К. А.</i> К вопросу об обучении переводному чтению.....	185
<i>Коноплева Н. Н.</i> Сложности перевода новоанглийских текстов..	191
<i>Кюрегина А. В.</i> Особенности экологических и биоэтических наименований в английском и русском языках.....	197
<i>Левченко М. Н.</i> Немецкий видеоигровой дискурс: грамматический и стилистический аспекты.....	202
<i>Литвинова Л. А.</i> Прагматические разновидности директивов в англоязычном дискурсе мошенников.....	209
<i>Лопаткина И. А., Гриднева Е. А.</i> Проблемы перевода межъязыковых лакун в английском языке.....	215
<i>Марченко О. В.</i> Прагматические характеристики высказываний в коммуникативной ситуации отказа от реализации коммуникативного замысла.....	218
<i>Мурашова Е. П.</i> Гибридизация как проявление языковой эконимии в политическом медиадискурсе.....	223
<i>Насон Н. В.</i> Специфика «женского письма» и женского творчества	228
<i>Панасенко А. С., Кудравец Е. А.</i> Неологизмы современного немецкого языка понятийно-тематической области COVID-19....	232
<i>Пантелеева И. В.</i> Фактор адресата как категория дидактического дискурса.....	236
<i>Парфиненко А. А.</i> Особенности художественного перевода стилистически маркированных словообразовательных вариантов.....	240
<i>Приходько С. А.</i> Английское вкрапление и прямое цитирование как системные характеристики композиции полемической монографии В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» (к 100-летию заключения Договора о формировании СССР).....	246
<i>Пузенко И. Н.</i> Перевод и стратегии переводческой деятельности	254
<i>Садовская Е. Ю.</i> Лингвокультурный аспект внутр поколенческого взаимодействия.....	260

Сажина Е. В. Жанрообразующие признаки отклика читателя (на материале белорусской и британской прессы)	266
Стулов Ю. В. Американец в Париже: от Генри Джеймса – к Джеймсу Болдуину.....	272
Тихоненко Н. Е. Немецкие адъективные словосочетания с зависимым существительным.....	277
Турлыбекова И. А. Казахские, русские и английские фразеологизмы речевого поведения.....	281
Швайликова О. Е. Жизненный путь и становление творческой индивидуальности С. Фолкса.....	286
Chalova O. N. The invasive character of the English language.....	290
Niu Wenjuan The News Commentary in Linguistic Research.....	294
Pan Gaojin Identity in Bian Zhilin’s Poems.....	299
Yao Mengya Functions of English Idioms.....	302

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы
XII международной научной конференции

(Гомель, 21 октября 2022 года)

В авторской редакции

Подписано в печать 12.12.2022. Формат 60x84 1/16.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 18,14. Уч.-изд. л. 19,83.

Тираж 25 экз. Заказ 650.

Издатель и полиграфическое исполнение:

учреждение образования

«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.

Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.

Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.

